

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

Diógenes Valdanha Neto

**Os filhos do Lago do Cuniã:
educação escolar em uma Reserva Extrativista da Amazônia**

Araraquara
2014



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

**Os filhos do Lago do Cuniã:
educação escolar em uma Reserva Extrativista da Amazônia**

Diógenes Valdanha Neto

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
Escolar da Faculdade de Ciências e Letras –
UNESP/Araraquara, como requisito para
obtenção do título de Mestre em Educação
Escolar

Linha de pesquisa: Política e Gestão
Educacional

Orientadora: Profa. Dra. Dulce
Consuelo Andreatta Whitaker

Co-orientadora: Profa. Dra. Valéria
Oliveira de Vasconcelos

Araraquara
2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Este documento está organizado para impressão frente e verso. Contribua com a redução da geração de resíduos.

Valdanha Neto, Diógenes.

Os Filhos do Lago do Cuniã: educação escolar em uma Reserva Extrativista da Amazônia / Diógenes Valdanha Neto – Araraquara-SP, 2014

223 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara)

Orientadora: Whitaker, Dulce Consuelo Andreatta; Vasconcelos, Valéria Oliveira de

1. Educação Popular. 2. Cultura. 3. Meio Ambiente. 4. Escola. 5. Amazônia. I. Título

Apoio financeiro:

Esta pesquisa foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, com concessão de bolsa de mestrado. Processo número 2012/18926-4.



Diógenes Valdanha Neto

Os filhos do Lago do Cuniã: educação escolar em uma Reserva Extrativista da Amazônia

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientadora: Profa. Dra. Dulce Consuelo Andreatta Whitaker

Co-orientadora: Profa. Dra. Valéria Oliveira de Vasconcelos

Data da defesa: ____/____/____

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Dra. Dulce Consuelo Andreatta Whitaker
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Membro Titular: Dr. Carlos Rodrigues Brandão
Universidade Estadual de Campinas.

Membro Titular: Dra. Paula Ramos de Oliveira
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Aos filhos e filhas do Lago do Cuniã, e seus
educadores e educadoras

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha mãe e ao meu pai pela confiança, pelo amor, e por todo suporte que me fornecem. Sem tudo isso, minha vida seria menos. Vocês serão, para sempre, meus maiores mestres.

À minha irmã por ser parceira nos momentos bons e ruins, me fortalecendo. E agradeço também ao César, o mais novo membro da família, que tem trazido novas energias positivas e construtivas.

À minha grandiosa orientadora profa. Dulce Whitaker, que me brindou com momentos fantásticos de aprendizado para além de conteúdos e conceitos teóricos. Ensinou-me muito da beleza da vida e de como a luta por poder pode ser avassaladora. Ave Dulce!

Àquela florzinha mais cheirosa do meu ecossistema, minha co-orientadora profa. Valéria Vasconcelos – meu “chão” na trajetória acadêmica. E também uma inspiração, com sua estranha mania de ter fé na vida.

Aos moradores e moradoras da Reserva Extrativista do Lago do Cuniã por, mais que permitir a realização, reconhecer nesta pesquisa algo construtivo.

Agradeço em específico à diretora da escola do Lago do Cuniã, chamada de Dalva nesta dissertação. Sua hospitalidade e amizade foram essenciais para o desenvolvimento deste estudo.

Ao Conselho Deliberativo da gestão Integrada Cuniã-Jacundá, que em reunião aprovou a realização desta investigação.

Aos amigos e amigas com os quais pude e posso contar incondicionalmente. Obrigado Alfredo, Júlia (Peixa), Koana, Mestre, Meleca, Moc, Mulan, Pamonha, Poka. Sem as amizades tudo seria mais difícil.

Um agradecimento especial à Júlia que há mais de sete anos me encanta diariamente com sua força e graça. Mesmo distante geograficamente, é uma de minhas companhias mais presentes.

Às amigades que construí durante o mestrado. Obrigado Manu, Gabi, e Nat pelas risadas compartilhadas e por tornarem mais leve os momentos de tensão.

Ao Toni, conhecido no mundo subaquático como Beluga, agradeço imensamente pela convivência e longas conversas. Logo de início me fez perceber que o que vinha pela frente era mais importante de o que deixei para trás.

À InterAção School, por confiarem em mim, me estimulando a confiar em mim mesmo. Um lugar que pude encontrar experiências e fé em práticas educativas encharcadas de sentido. Foi um importante ponto de apoio para esta minha trajetória. Que honra poder estar fazendo parte dessa história. Gratidão eterna.

À Betanea e ao Diego, pelas parcerias onde todos cresceram. Se for possível falar em coincidências, ter encontrado vocês foi uma muito feliz.

À profa. Sumi, cujas orientações perduram até hoje, e me encorajam.

À profa. Paula Ramos de Oliveira pelas reflexões belíssimas compartilhadas, e também pelas contribuições na banca de qualificação. Também ao Prof. José Marcelino de Rezende Pinto pelas inspiradoras aulas na graduação, e pelas contribuições na banca de qualificação deste trabalho.

Novamente à profa. Paula Ramos de Oliveira pelas palavras e indagações levantadas na defesa da dissertação: me ajudaram a sentir o valor de uma pergunta, e contribuíram para esta versão final. Agradeço também ao caríssimo prof. Carlos Rodrigues Brandão, seus subsídios para este estudo são incontáveis, culminando em sua participação na defesa desta pesquisa. As nobres contribuições foram incorporadas, como possível, nesta versão final.

Ao ICMBio, principalmente à equipe da Gestão Integrada Cuniã-Jacundá, por contribuírem no desenvolvimento do estudo sempre que necessário.

À SEMED-PVH, por autorizar prontamente a realização desta pesquisa.

Ao NAPRA, por ser ora belo ora feio, ora tranquilo ora tempestuoso, ora acolhedor ora aversivo, ora âncora ora bússola, ora crítico ora pragmático. Por ser real, e ser uma grande escola. Sem citar nomes, agradeço a todos(as) vocês que fizeram e fazem o NAPRA existir e, de maneira imensurável, contribuíram para minha caminhada.

À FAPESP, pelo apoio financeiro sem o qual muito não seria exequível.

Coragem. 1 moral forte perante o perigo, os riscos; bravura intrepidez denodo 2 firmeza de espírito para enfrentar situação emocionante ou moralmente difícil 3 qualidade de quem tem grandeza de alma, nobreza de caráter, ombridade 4 determinação no desempenho de uma atividade necessária; zelo, perseverança, tenacidade 5 capacidade de suportar esforço prolongado; paciência 6 pej. Ousadia; desfaçatez 7 expressão para infundir ânimo, resistência. Etimologia: courage (Fr. 1050) “**coração**”, depois (c1100) “disposição nobre do coração, qualidade espiritual de bravura e tenacidade”. (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 834, grifos nossos).

RESUMO

VALDANHA NETO, D. **Os filhos do Lago do Cuniã**: educação escolar em uma Reserva Extrativista da Amazônia. Dissertação (mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2014.

Iniciativas de políticas educacionais e socioambientais têm se ocupado da importância de a educação escolar respeitar o contexto no qual a escola está inserida, bem como os modos de vida dos estudantes. Neste sentido, foi realizada uma pesquisa qualitativa em Educação, de tipo etnográfico, na Reserva Extrativista (RESEX) do Lago do Cuniã, localizada no estado de Rondônia – Amazônia brasileira. O objetivo principal foi o de aprofundar conhecimentos sobre a cultura tradicional da comunidade residente na RESEX do Lago do Cuniã e sobre as formas de apropriação da cultura tradicional pela escola local. Toda a investigação é permeada por análises pautadas nos conceitos de cultura em Geertz, e ideologia em Marx e Engels, os quais associados a reflexões da Educação Popular formam a base do referencial teórico analítico. Foram desenvolvidas pesquisas de campo com duração de 55 dias no total. A primeira ida a campo se configurou como um estudo da escola sob uma perspectiva dialética, tendo sido dirigido a espaços exteriores ao da instituição escolar, e realizada no mês de julho de 2012. Nesta etapa foram feitas observações diretas do cotidiano, com registro em diário de campo; além de realização de sete entrevistas com moradores locais (três adultos e quatro jovens) sobre a temática da educação escolar. Os dados foram sistematizados em Temas Geradores que contribuíram para uma melhor compreensão da realidade, sendo esses: “trabalho”, “relações de gênero”, “crenças e identidade”, “meio ambiente”, “saúde”, e, por fim, “a escola desde fora”. *A escola desde fora* é verbalizada como a porta de entrada ao mundo do trabalho assalariado – o qual se apresenta ideologicamente como única possibilidade para uma “vida melhor”, para que seja possível “ser alguém na vida”. Os demais Temas Geradores também trazem elementos para uma discussão educacional. Evidenciam-se as ambiguidades que cercam a compreensão e sentido atribuído ao modelo de Alternância adotado, o qual é concebido como estratégia para lidar com uma histórica “falta de professores” na comunidade. A segunda ida a campo foi desenvolvida em maio/junho de 2013, e teve como foco a realização de um estudo do cotidiano escolar na Reserva. Todos os sete docentes que estavam na instituição no período foram entrevistados com base em um roteiro semi-estruturado; o que, juntamente com observações diretas do cotidiano registradas em diário de campo, contribuiu para a compreensão da realidade escolar. Os dados foram organizados nas categorias “A escola que temos” e “A escola que queremos”, e discutidos com uma visão integrativa junto a questões de gestão territorial da RESEX. Segundo os docentes, a escola questiona o modelo de Alternância vigente, possui suporte e material didático aquém do desejado, e pouco valoriza o trabalho tradicional como possível substrato para a prática pedagógica. Apesar de todas as dificuldades que a educação escolar da Reserva possui, as falas acerca dessa são positivas – todos os professores afirmaram ter prazer em trabalhar no local. A cultura é resistente, resiliente, e criativa; e os filhos e filhas do Lago do Cuniã estão banhados nessa cultura. Como afirmou uma professora participante da pesquisa: “Tem que ser filho da terra, senão não resiste”. Por fim, esperamos que este estudo possa auxiliar no desmascaramento de ideologias e se tornar um instrumento de fortalecimento cultural e educacional dos moradores e educadores da Reserva.

Palavras-chave: Educação Popular. Cultura. Meio Ambiente. Escola. Amazônia.

ABSTRACT

VALDANHA NETO, D. **Lake Cuniã's offspring**: school education in an Amazonian Extractive Reserve. Master's degree. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", 2014.

Initiatives in educational and environmental policies have been worrying about the importance of schooling respect the context in which they are located, as well as the students' ways of life. In this sense, a qualitative – ethnographic – research in Education, was held in the Extractive Reserve (RESEX) Lake Cuniã, located in the State of Rondônia - Brazilian Amazon. The main goal was to enhance the knowledge about the community's traditional culture and the forms that the local school appropriated of it. All research is permeated by the concepts of culture in Geertz, and ideology in Marx and Engels, which, associated with reflections of Popular Education, form the basis of the analytical theoretical framework. Field researches were carried out during 55 days in total. The first part of the field research was configured as a school study under a dialectical perspective, having been directed to the exterior spaces of the school, and held in the month of July 2012. At this stage, direct observations of daily life of local residents were made and registered in a field diary, in addition to seven interviews conducted with locals (three adults and four youngsters) on the theme of school education. Data were organized by Generating Themes, these being: "labour", "gender relations", "beliefs and identity", "environment", "health", and finally "the school from outside." *The school from outside* is verbalized as the gateway to the world of paid work – which is presented ideologically as the only possibility for a "better life", thus you can "be someone in life." The remaining Generating Themes also bring elements to an educational discussion. Besides, it is evident the ambiguities surrounding the understanding and meaning attributed to the alternating model adopted, which is designed as a strategy to deal with a historical "teacher shortage" in the community. The second field research was developed in May/June 2013, and was focused on a study of the school routine in the Reserve. All seven teachers who were in the unit during the period were interviewed with semi-structured script, these along with direct observations of everyday contributed to the understanding of school reality. Data were organized in the categories "The school we have" and "The school we want," and were discussed concomitantly with an integrative view of the issues in territorial management. According to the teachers, the school questions the current model of Alternation, owns educational support and teaching material under the amount and quality desired, and appreciates just too little the traditional labour as possible substrate for pedagogical practice. Despite all the difficulties that school education on the Reserve has, the lines that are positive – all teachers reported enjoying working on site. Culture is resistant, resilient, and creative; and the sons and daughters of Lake Cuniã are immersed in this culture. As stated by one participant teacher of the research: "It has to be son of the land, otherwise does not resist." Finally, we hope that this study may help in unmasking ideologies and become an instrument of cultural and educational empowerment of Lake Cuniã's residents and educators.

Keywords: Popular Education. Culture. Environment. School. Amazon.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Estado de Rondônia com imagem ampliada focalizando a região do baixo rio Madeira, destaque para as Unidades de Conservação federais da área – Estação Ecológica do Cuniã (mais acima), RESEX do Cuniã, e Floresta Nacional Jacundá.....	28
FIGURA 2 – Representação do embasamento metodológico deste estudo.....	36
FIGURA 3 – Representação da triangulação de dados almejada neste estudo.....	39
FIGURA 4 – Núcleo habitacional Silva Lopes.....	74
FIGURA 5 – Pôr-do-Sol no núcleo habitacional Pupunhas.....	75
FIGURA 6 – Representação espacial da localização dos núcleos habitacionais da Reserva	78
FIGURA 7 – Escola da Reserva Extrativista do Lago do Cuniã.....	79
FIGURA 8 – Casa da família de seu Mário.....	95
FIGURA 9 – Garoto pescando com zagaia.....	97
FIGURA 10 – Garoto “pegando” mergulhão.....	98
FIGURA 11 – Morador da comunidade torrando farinha de mandioca.....	119
FIGURA 12 – Transporte escolar sendo realizado.....	140
FIGURA 13 – Estudante adulto caminhando até a escola.....	141
FIGURA 14 – Jogo de peteca antes das aulas.....	144
FIGURA 15 – Brincadeiras durante o intervalo de aulas.....	145
FIGURA 16 – Confecção de pincel a partir do capim “pé-de-galinha”.....	160
FIGURA 17 – Escola de uma Reserva Extrativista paraense, construída a partir da arquitetura tradicional.....	181
FIGURA 18 – Escola da Reserva Extrativista Arapixi (AM), construída a partir da arquitetura tradicional.....	182
FIGURA 19 – Interior de sala de aula da escola da RESEX Lago do Cuniã.....	187

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Relação dos trabalhos selecionados no banco de teses e dissertações da CAPES com a busca do termo “Cuniã”.....45

QUADRO 2 – Artigos selecionados no SCIELO a partir da busca com os termos “Escola” + “Floresta”.....46

QUADRO 3 – Artigos selecionados no SCIELO a partir da busca com os termos “Educação” + “Amazônia”.....47

QUADRO 4 – Artigos selecionados como relevantes para esta pesquisa levantados no ERIC a partir da busca com as palavras-chave “school” + “forest” + “culture”.....47

QUADRO 5 – Artigos levantados no ERIC a partir da busca com as palavras-chave “Education” + “Amazon”.....48

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA – Área de Proteção Ambiental

ASMOCUN – Associação de Moradores e Agroextrativistas do Lago do Cuniã

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DVD – Digital Versatile Disc

EA – Educação Ambiental

ECOPORÉ – Ação Ecológica Guaporé

ECO-Rio 92 – Conferência da Nações Unidas (ONU) sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no ano de 1992 na cidade do Rio de Janeiro, Brasil.

EIA – Estudo de Impacto Ambiental

EP – Educação Popular

ERIC – Education Resources Information Center

ESEC – Estação Ecológica

GMR – Global Monitoring Report

IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Renováveis

ICMBio – Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IDH-M – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

IUCN – International Union for Conservation of Nature

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

NAPRA – Núcleo de Apoio à População Ribeirinha da Amazônia

PBF – Programa Bolsa Floresta

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

RESEX – Reserva Extrativista

RIMA – Relatório de Impacto Ambiental

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

SEDAM – Secretaria do Estado de Desenvolvimento Ambiental [Rondônia]

SEMA – Secretaria Especial do Meio Ambiente [Federal – já extinta]

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho – RO

SISBIO – Sistema de Autorização e Informação em Biodiversidade

SNUC – Sistema Nacional de Unidades de Conservação

TI – Terra Indígena

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UC – Unidade de Conservação

UNIPPEC – Faculdade Interamericana de Porto Velho

UNIR – Universidade Federal de Rondônia

UNIRON – União das Escolas Superiores de Rondônia

Sumário

Primeiras palavras, ou: o som do vento	27
CAPÍTULO 1 – Considerações teórico-metodológicas	33
1.1 – Instrumentos de levantamento de dados	36
1.2 – Caminhos da Pesquisa: o passo-a-passo da investigação	40
CAPÍTULO 2 – Educação escolar e contexto amazônico: uma revisão bibliográfica... 43	
2.1 – Descrição crítica dos trabalhos	49
2.2 – Comentários Gerais sobre a revisão bibliográfica	64
CAPÍTULO 3 – Universo da Pesquisa e fundamentações decorrentes..... 67	
3.1 – Amazônia: invenção e disputa geopolítica	67
3.1.1 – Reserva Extrativista do Lago do Cuniã: uma conquista popular..... 73	
3.2 – Educação Popular: um paradigma dialógico e político do campo da Educação. .. 80	
CAPÍTULO 4 – Aproximando da cultura tradicional: um estudo da escola sob uma perspectiva dialética	93
4.1.1 – Trabalho	96
4.1.2 – Relações de gênero	104
4.1.3 – Crenças e Identidade	107
4.1.4 – Meio Ambiente	112
4.1.5 – Saúde.....	117
4.1.6 – A escola desde fora	119
4.2 – Considerações gerais do capítulo.....	131
CAPÍTULO 5 – Um retrato etnográfico da escola do Lago do Cuniã	137
5.1 – A escola que temos	139
5.1.1 A participação das famílias na vida escolar	162
5.2 – Trabalho Tradicional e Educação Escolar	168
5.3 – A escola que queremos	172
5.4 – Educação e Meio Ambiente <i>versus</i> Estado: as tensões de fonte intangível..... 187	
Considerações.....	195
Referências	201
APÊNDICES	213

APÊNDICE A – Roteiro de observação da segunda ida a campo.....	213
APÊNCIDE B – Roteiro de entrevistas da segunda ida a campo.	215
ANEXOS.....	217
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).	217
ANEXO B – Autorização para a realização de pesquisa na escola emitida pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho.....	219
ANEXO C – Autorização de pesquisa em Unidade de Conservação federal emitida pelo Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade.....	221
ANEXO D – Desenhos da escola local realizados por alunos do 5º ano.	223

Primeiras palavras, ou: o som do vento

Como é gostoso sentir o vento antes dele chegar... aqui parece que até o ar tem mais vida, ele anuncia sua chegada com o som das copas das árvores balançando... assim como os ribeirinhos costumam anunciar sua chegada ou passagem com assovios. Lição aprendida com o vento? Quem sabe...

(VALDANHA NETO, diário de campo, 2013).

Pensava em me tornar biólogo quando tinha 14 anos, sobretudo pela minha fascinação por animais peçonhentos. Minha afinidade com as Ciências Humanas começou a aparecer no Ensino Médio, mas mantive minha escolha pelo curso nas biológicas, também influenciado pelo desejo de estudar questões referentes ao meio ambiente.

Logo no primeiro ano de graduação em Ciências Biológicas na USP/Ribeirão Preto, em 2007, conheci o NAPRA – Núcleo de Apoio à População Ribeirinha da Amazônia – organização não governamental sem fins lucrativos, composta exclusivamente por voluntários, em sua maioria estudantes de graduação, que realizam reuniões e se articulam para a cada ano, no mês de julho, fazer uma expedição à Amazônia e passar 30 dias em comunidades ribeirinhas desenvolvendo projetos de intervenção comunitária com vistas à melhoria da qualidade de vida das pessoas que ali vivem.

Meu ingresso no NAPRA foi concomitante com o da educadora Valéria O. de Vasconcelos (co-orientadora desta pesquisa), e retorno do educador Cristiano Tierno de Siqueira (que já havia participado da organização). Ambos, atuando sob o prisma da Educação Popular, realizaram um intenso processo de formação com os estudantes, e estiveram também presentes durante os trabalhos de campo, tornando as discussões e experiências vividas nesse período profundamente transformadoras em minha visão de mundo.

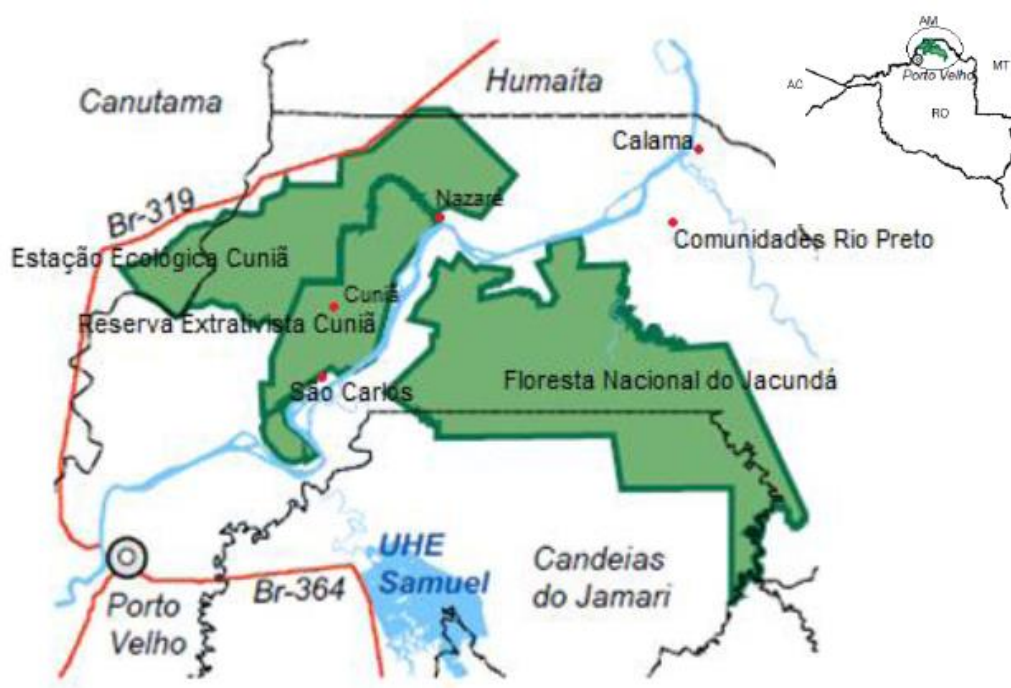
Portanto, desde 2007 e de meu contato inicial com a Educação Popular, sigo aprofundando reflexões sobre educação e sociedade a partir desse referencial, buscando constantemente o amadurecimento de minha compreensão da realidade com vistas a um mundo mais justo e humano. Em 2008 continuei no NAPRA, dessa vez como coordenador da equipe de Educação, experiência inédita para mim e muito valiosa: estar

na Amazônia atuando com um referencial crítico em educação já tinha sido intenso, e neste segundo momento surgia um novo desafio – o de coordenar as ações de um grupo de estudantes.

O NAPRA atua na região do baixo rio Madeira¹, no estado de Rondônia, Amazônia brasileira. As comunidades ribeirinhas que mais comumente são foco do trabalho da organização são: São Carlos, Reserva Extrativista (RESEX) do Lago do Cuniã, Nazaré, e Calama. A figura 1 contém as quatro comunidades e área de entorno, com destaque para as Unidades de Conservação (UCs) da região.

Figura 1

Estado de Rondônia com imagem ampliada focalizando a região do baixo rio Madeira, destaque para as Unidades de Conservação federais da área – Estação Ecológica do Cuniã (mais acima), RESEX do Cuniã, e Floresta Nacional Jacundá.



Fonte: Candido (2010)

Em 2009 me afastei das atividades do NAPRA e fui conhecer outras áreas de atuação na Biologia: fiz estágios em escolas, estágio em empresa ambiental, trabalhei com manejo de fauna, e ecologia. Recém-formado, prestei consultoria para uma

¹ Baixo rio Madeira é a região que se encontra “abaixo” da cidade de Porto Velho no sentido das águas do rio. Dessa forma, a região tem abrangência de Porto Velho até a foz do rio em Manaus.

empresa da área ambiental, atuando na área de etnobiologia, realizando estudos diagnósticos e prognósticos em cinco Terras Indígenas (TI) Guarani no estado de São Paulo: Guarani da Barragem, Krukutu, Itaóca, Aguapeú, e Rio Branco. Tal trabalho ocorreu no contexto de um Estudo de Impacto Ambiental (EIA) da região para avaliação da viabilidade de um empreendimento de duplicação de ferrovia. Minhas funções eram relacionadas ao diagnóstico do meio biológico das TIs partindo, principalmente, do etno-conhecimento dos grupos que nelas habitavam e de suas relações com as outras espécies (animais e vegetais) que também habitam esses espaços.

A formação pedagógica propiciada pela licenciatura em Ciências Biológicas contribuiu muito para um pensamento crítico no campo da Educação. Realizei pesquisa de Iniciação Científica durante dois anos na área de Educação Ambiental (EA) sob orientação da profa. Clarice Sumi Kawasaki. Investigamos os documentos curriculares nacionais (Diretrizes Curriculares Nacionais e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)) para ensino fundamental e médio, e suas relações com a temática ambiental. Como resultado principal foi evidenciado que mesmo com o forte discurso da adoção da transversalidade para o tema ‘Meio Ambiente’, os PCN para as séries finais do ensino fundamental não transversalizam a temática sequer nos próprios documentos, mantendo-a concentrada em um caderno específico (VALDANHA NETO; KAWASAKI, 2013).

Ainda durante a graduação tomei contato com os estudos realizados pela professora Dulce Whitaker, principalmente pelo seu livro “A Cultura e o Ecossistema: reflexões a partir de um diálogo” (WHITAKER; BEZZON, 2006), no qual a pesquisadora parte de uma entrevista realizada com o renomado ecólogo brasileiro José G. Tundisi para tecer considerações sobre as esferas sociais e ambientais vistas a partir de um referencial das Ciências Humanas. A organicidade com a qual a pesquisadora lida com as duas esferas (social e ambiental), aliada à riqueza de suas análises, além das intensas convergências com princípios da Educação Popular, me fascinaram e moveram a buscar sua orientação para uma pesquisa de mestrado.

O contato com a professora Dulce foi possibilitado pela professora Valéria Vasconcelos, que desde sua entrada no NAPRA em 2007, seguiu desenvolvendo pesquisas e intervenções educacionais em diversos estados da região amazônica do país. Realizou, inclusive, uma pesquisa de pós-doutorado sob a supervisão da professora Dulce, o que as aproximou e criou o espaço de interlocução que fomentou minha busca pelo mestrado em Araraquara.

Ainda estou para conhecer educador(a) popular com tamanha desenvoltura em ações de intervenção educativas quanto a professora Valéria. É fantástica a oportunidade do aprendizado conjunto com ela participando de projetos ou mesmo no convívio cotidiano. Sua co-orientação permeia todo o trabalho, este é verdadeiramente um estudo realizado por um trio.

Partindo das experiências na Amazônia durante a graduação, e dos estudos nas Ciências Humanas (sobretudo no campo da Educação), e Biológicas (principalmente no campo ambiental), chegamos, pesquisador e orientadoras, à seguinte questão de pesquisa: Como a escola da Reserva Extrativista do Lago do Cuniã vem dialogando com a cultura tradicional da comunidade residente na localidade?

Essa é a questão central que permeia todo este estudo. Sua construção partiu da concordância com as ideias da Educação Popular, principalmente na figura do educador brasileiro Paulo Freire, de que é importante que os conteúdos educacionais sejam apresentados aos educandos de maneira, mais que contextualizada, coerente com o seu cotidiano. Tal consideração tem em si uma importância didática, uma vez que o aprendizado do conteúdo escolar é favorecido com essa estratégia de ensino, como diversas pesquisas empíricas corroboram (REYES-GARCIA et. al., 2010). Este pressuposto já justificaria a relevância científica da questão de pesquisa ao campo da educação. Porém, a essência de tais proposições freireanas é mais basal que a didática em si, está localizada no campo político das relações humanas. Como Paulo Freire, enxergamos as diferenças por meio do conceito antropológico de cultura, permitindo uma postura compreensiva às diferenças, sem cair na armadilha de um total relativismo onde “tudo pode”. Assim, uma prática educativa que parta do saber cotidiano de educandos membros de culturas não hegemônicas é transformar o discurso de valorização das diferenças em prática concreta, sem comprometer a superação de conhecimentos almejada na escola.

Ademais, para possibilitar uma compreensão mais acurada das temáticas envolvidas no estudo, o embasamento teórico configurou-se na área de Ciências Humanas, com algumas interfaces no campo ambiental, que é genuinamente interdisciplinar (CARVALHO, I. 2011); propondo-se a contribuir no aprofundamento e desenvolvimento de saberes relacionados à educação em áreas protegidas, sobretudo à educação de povos tradicionais.

Dessa forma, o objetivo geral da investigação foi: aprofundar conhecimentos sobre a cultura tradicional da comunidade residente na RESEX do Lago do Cuniã e sobre as

formas de apropriação da cultura tradicional pela escola local. Como objetivos específicos, foram traçados: compreender formas de transmissão da cultura tradicional no cotidiano de algumas pessoas da comunidade; identificar quais são os conteúdos e práticas educativas escolares que mais se destacam; e analisar quais, se e como esses conteúdos e práticas educativas escolares dialogam com a cultura tradicional.

A pesquisa está organizada da seguinte forma:

O Capítulo 1 traz o embasamento teórico-metodológico que sustentou a investigação e os procedimentos de coleta de dados durante a pesquisa de campo, e também tece considerações sobre o modo de construção desta dissertação de mestrado. No Capítulo 2 consta a revisão bibliográfica sistemática da literatura sobre o tema “educação no contexto amazônico”. O Capítulo 3 apresenta o universo desta pesquisa e fundamentações decorrentes: trazendo um panorama histórico das questões sociais mais pungentes no território amazônico, contendo um subcapítulo no qual situa-se mais especificamente sobre a Reserva Extrativista do Lago do Cuniã, e uma outra subdivisão teorizamos sobre a Educação Popular, principal aporte deste estudo, e como o autor conecta seus princípios com a utilização analítica dos conceitos de cultura em Geertz, e ideologia em Marx e Engels, criando um aparato teórico de compreensão da realidade social investigada. No Capítulo 4 começam a aparecer de maneira explícita os dados coletados nas pesquisas de campo, relatando a primeira ida a campo realizada durante o mês de julho de 2012 e analisando os dados obtidos. No Capítulo 5 é relatada a experiência etnográfica de investigação do cotidiano escolar na RESEX do Lago do Cuniã. Posteriormente são feitas considerações finais sobre a pesquisa como um todo, seguidas das referências bibliográficas, apêndices e anexos.

CAPÍTULO 1 – Considerações teórico-metodológicas

Os fatos são sonoros mas entre os fatos há um sussurro.
É o sussurro que me impressiona.
(LISPECTOR, 1998, p. 24)

Muitas vezes as investigações na área das Ciências Humanas são alvo de críticos que questionam sua validade científica. Pode parecer, ao observador externo, que pouco se questiona internamente a qualidade e validade das pesquisas produzidas, porém, as Ciências Humanas talvez sejam as que mais se ocupam com um olhar reflexivo sobre sua própria produção (KUHN, 2011).

A pesquisa social tem sua primordial distinção das investigações em outras áreas do conhecimento (biológicas, exatas) principalmente com relação ao objeto de pesquisa, especificidade que implica grandes consequências, uma vez que o objeto das ciências sociais existe culturalmente e possui pontos de vista e interpretações da realidade que muitas vezes questionam e contradizem as análises do próprio pesquisador (MARTINS, 2004).

No que diz respeito ao campo da educação, mesmo em países com longa trajetória de pesquisa nessa área, há maciços questionamentos e estudos críticos sobre a produção científica e qualidade da pesquisa, conforme indica André (2001). Existem critérios gerais considerados necessários para avaliar se uma pesquisa é de qualidade ou não, como: *objeto bem definido, questões e objetivos claramente formulados, metodologia adequada aos objetivos, e procedimentos metodológicos suficientemente descritos e justificados*. A presença em si desses elementos numa investigação não garante sua qualidade, mas, via de regra, é necessária. Ainda, há elementos mais específicos que são delineados conforme as metodologias de pesquisas adotadas (ANDRÉ, 2001).

A existência de critérios para definir uma pesquisa de qualidade não impede a criatividade dentro dos processos investigativos. Não remete à ideia de um protocolo fechado, no qual os passos devem ser seguidos com precisão. A história da ciência mostra que grandes descobertas científicas foram resultados de erros em protocolos estabelecidos. A flexibilidade nos passos metodológicos das pesquisas sociais é de grande valor e pode permitir a captação de elementos essenciais da realidade que não se

mostrariam dentro de um determinado processo metodológico rígido, conferindo originalidade e avanços à produção científica (AZANHA, 2011).

Partindo de nossa questão de estudo e das reflexões acima, optamos pela realização de uma pesquisa qualitativa em educação por crermos que tal encaminhamento é o mais adequado para sustentar uma investigação capaz de alcançar os objetivos propostos, sem negar o valor de outras escolhas que se mostrem melhores para responder outras questões de pesquisa. Assume-se, também, que tal referencial não impede quaisquer tipos de quantificações de dados encontrados (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A principal diferenciação entre a pesquisa qualitativa e a quantitativa é que a primeira mantém atenção especial ao processo da investigação e busca retratar a perspectiva dos participantes (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Dentro desse escopo, a pesquisa foi realizada com base na etnografia, na intenção de captar os fenômenos da realidade em seu próprio lócus de ocorrência. O método etnográfico é resultante de processos investigativos efetuados principalmente por Malinowski (1978).

Segundo Geertz (2011, p.7):

[...]. Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito ou não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado.

As pesquisas de base etnográfica possuem como ponto em comum (ou deveriam possuir) a busca pela compreensão de quais são os aspectos simbólicos que conectam as ações humanas. Não consiste em meramente uma descrição do que se observa como dado, ou do que se ouve explicitamente como fato, mas do questionamento e estranhamento de tais acontecimentos e da tentativa de análise e compreensão dos fatos, apoiada em conceitos e teorias, de modo que o horizonte da pesquisa não seja apresentar uma “foto” da teia cultural que certa realidade apresenta, mas sim contribuir para a compreensão de como essa teia é trançada, quais seus caminhos e formas, e quais os significados desses. De certa forma, é captar os sussurros que permeiam o som alto e aparentemente claro dos fenômenos observados.

É comum pessoas, principalmente de camadas populares que habitam espaços comumente utilizados para a realização de pesquisas (acadêmicas ou não), estarem cansadas de responder a questionários e “participar” de investigações das quais elas

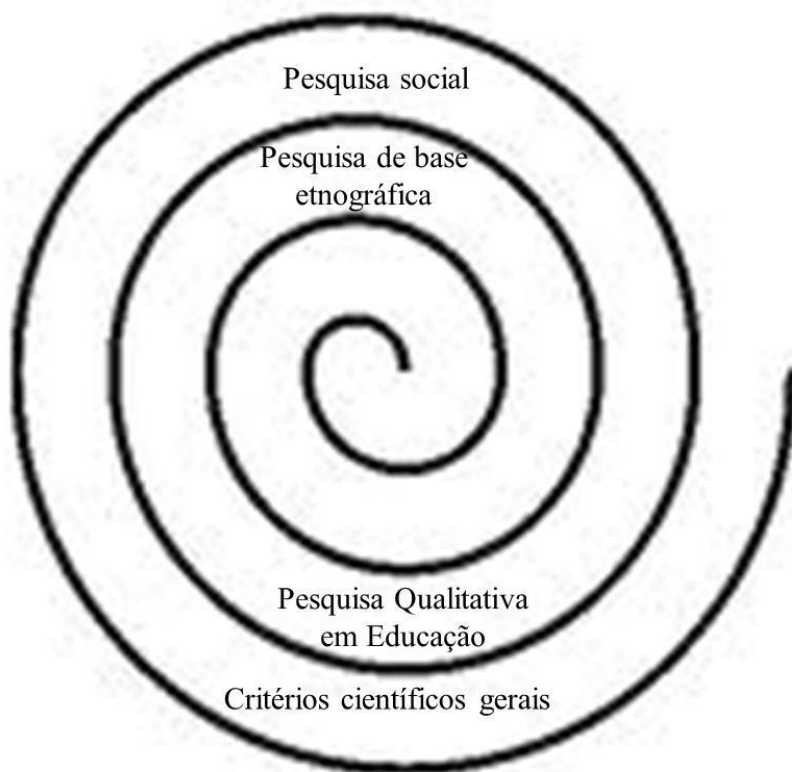
pouco compreendem os objetivos e validade. Na região do baixo rio Madeira em que esta pesquisa se desenvolveu, tal fato é recorrente. Algumas pessoas chegam a ser ríspidas quando convidadas a fazer parte de uma pesquisa ou solicitadas a responder questionários. Provavelmente, tais reações ocorram pelo fato de pouco retorno substancial das pesquisas desenvolvidas serem observados pelos participantes.

O objetivo principal de uma investigação científica não é mudar uma realidade, mas sim compreendê-la melhor e produzir conhecimentos sobre as questões propostas. Todavia, o reconhecimento de tal afirmação não impede que muitas das pesquisas sociais (e socioambientais) desenvolvidas contem com a participação efetiva de seus sujeitos na construção da proposta e nas descobertas decorrentes do estudo, e possível transformação da realidade estudada.

Dessa forma, almejamos que o presente processo investigativo tenha sido caracterizado simultaneamente como prática educativa, de forma que os objetivos e potenciais da pesquisa ficassem claros aos participantes, evitando assim a criação de fantasias que mais imobilizam do que fazem caminhar, devaneios de que a ação de pesquisadores “de fora”, “dos centros urbanos” com todo o seu conhecimento técnico irão trazer as soluções para os problemas internos à comunidade, quase que a solução para a condição humana de trabalho e esforço diário. Cremos, assim, que esta pesquisa foi desenvolvida com vistas à construção conjunta de conhecimentos sobre a realidade estudada, de modo que os participantes se reconhecessem como sujeitos históricos e com potencial de transformação.

A Figura 2 ilustra esquematicamente como concebemos o funcionamento do suporte metodológico desta investigação. Cada parte mais ampla da espiral ilustra a maior especificação das partes mais internas. A espiral é aberta no intuito de representar que cada parte poderia sustentar outras metodologias que não as utilizadas nesta pesquisa. Com esta figura almejamos evitar concepções de que tal ou qual metodologia seja superior ou melhor que outras, ou mesmo, magicamente criadas. O fato de a pesquisa de base etnográfica estar na parte mais interna da espiral não representa uma superioridade, mas maior especificidade.

Figura 2
Representação do embasamento metodológico deste estudo



1.1 – Instrumentos de levantamento de dados

Os instrumentos de levantamentos de dados utilizados foram: entrevistas, observação direta com registro em diário de campo, e dados obtidos por meio da literatura pertinente (dados secundários).

Sobre a observação direta como método de levantamentos de dados há muito que se falar. Como tal ação tão corriqueira dos seres humanos pode ser utilizada de modo a se tornar um valioso instrumento de pesquisa científica? Não é objetivo deste trabalho dissertar sobre o amplo e já historicamente discutido tema. Para isso, consideramos a leitura de etnografias clássicas que, além de se valerem da observação, evidenciam como esta pode revelar aspectos muito encobertos da realidade. Boas leituras poderiam ser a de Malinowski (1978), que narra a pesquisa considerada originária da observação enquanto método investigativo, e a obra de Balée (1994), a

qual sintetiza mais de dez anos de pesquisa etnográfica do autor junto a tribos da etnia Ka'apor na Amazônia brasileira.

Todavia, é necessário explicitar brevemente nossa compreensão sobre a observação, uma vez que sua importância na prática etnográfica é tamanha que Gomes (2011) chega a afirmar que “[...] a diferença entre o ser e o não ser antropólogo depende de sua capacidade de se valer desse método².” (p. 56).

O método consiste em o pesquisador buscar compreender a cultura pela vivência concreta nela, ou seja, morar com os “nativos”, participar de seus cotidianos, comer suas comidas, se alegrar em suas festas, e sentir o drama de ser de outra cultura – tudo isso na medida do possível. A ideia subjacente é que uma cultura só se faz inteligível pela participação do pesquisador em suas instituições. Não basta observar os fenômenos, não basta entrevistar as pessoas que deles participam, não basta conhecer os documentos materiais ou ideológicos de uma cultura. É preciso vivenciá-la! (GOMES, p. 56).

Os fenômenos observados diretamente na realidade foram registrados em diário de campo, ferramenta essencial para uma pesquisa com base etnográfica. Com relação a esses registros, concorda-se com Lopes et. al (2002, p. 134) quando afirmam que a utilização de tal técnica vai além da descrição da realidade encontrada:

O movimento de compreensão da realidade através do Diário de Campo não se esgota na relação de complemento, triangulação e explicação dos dados. Avança em direção ao movimento dialético entre um olhar mais aprofundado e o olhar atento do pesquisador sobre a realidade. Passa pela questão da relação intersubjetiva entre o pesquisador e os sujeitos da realidade pesquisada. E por fim, culmina auxiliando a realização do processo interpretativo (ou análise) do pesquisador ou grupo de pesquisa.

Sobre as entrevistas, estas foram orientadas com vistas ao respeito à fala dos sujeitos e maior rigor na captação dos elementos explicativos dos fenômenos a serem observados na comunidade, tendo em mente que a entrevista como um método de pesquisa consegue captar, não a ação dos sujeitos, mas o discurso sobre a ação (ROMANELLI, 1998). Todas as entrevistas foram registradas com gravador digital,

² O autor é um antropólogo brasileiro de grande inserção na área. Como parte especificamente da Antropologia, refere-se ao instrumento de pesquisa da observação como “observação participante”, nomenclatura mais tradicional da área. Todavia, como elementos da prática etnográfica foram incorporados por outros campos de pesquisa social, o que é compreendido por “observação participante” é variado e seu significado *stricto sensu* muito debatido. Para não entrarmos nos méritos dessa questão nesta obra, optamos pela nomenclatura “observação direta”, a qual, por ora, cremos resolver possíveis polêmicas.

mediante autorização dos interlocutores. Posteriormente, foram feitas as transcrições, na íntegra, de todas as entrevistas, somando mais de 200 páginas de texto. Os roteiros para observação e entrevistas que orientaram a atuação do pesquisador na segunda incursão a campo se encontram no Apêndice A e B.

Como procedimento para a transcrição da fala dos participantes da pesquisa, foram adotadas as considerações e apontamentos de Whitaker et al (2002) e Whitaker (2005), com vistas a proceder de uma maneira científica nas transcrições, evitando caricaturas ideológicas do sujeito rural. Portanto, a estrutura sintática do discurso é transcrita do modo como enunciada, todavia, os arranjos fonéticos regionais (ou mesmo individuais) não são transcritos por não pertencerem necessariamente a qualquer ortografia. Assim, se o entrevistado fala “nóis vai trabaiaá”, sua fala será transcrita como “nós vai trabalhar”. Consideramos que a ideia de um suposto “rigor” na transcrição literal da fala desses sujeitos mais fortalece uma caricatura dos mesmos do que uma fidedignidade ao real. Afinal, se um representante da cultura letrada, um professor universitário, por exemplo, for entrevistado e se referir ao “âmbito nacional” com a comum pronúncia “nacionau”, ninguém transcreverá este som, pois trata-se de um representante da cultura letrada. Tal procedimento deve ser adotado com a transcrição da fala do sujeito rural também, afinal, quando ele fala, está falando, e não escrevendo (WHITAKER et al. 2002).

Além disso, as entrevistas realizadas têm uma importância científica, ética, e estética, no fortalecimento da luta pelo fim da opressão. Consideramos que a escuta atenta, e o rigor analítico aplicado às falas dos oprimidos é uma das mais profícuas ferramentas para desmascarar os processos históricos de dominação, uma vez que as falas permitem captar rupturas e conexões que permeiam as trajetórias de vida dos participantes da pesquisa (WHITAKER, 2005). Conforme afirma Valla (1996, p.187):

A atenção prestada ao que a população pobre está falando não pode ser apenas feita com “educação”, mas, sim, porque é necessário completar uma equação capenga que frequentemente inclui apenas uma das partes do conhecimento – o do mediador

A soma das muitas informações adquiridas por meio das observações diretas e conversas informais foi reiterada, algumas vezes, nos momentos formais da entrevista, enriquecendo-as e tornando-as momentos reflexivos por parte dos participantes, e não momentos exclusivamente descritivos – constando-se, assim, como um caminho metodológico de grande contribuição para a compreensão da realidade. Isto vem a

corroborar a importância metodológica do convívio com os sujeitos entrevistados, enquanto fator metodológico de extrema importância, como defendido por Oliveira e Stotz (2004).

Os discursos das entrevistas serviram para uma triangulação na análise dos dados: dados obtidos por meio da literatura pertinente, dados obtidos por meio da observação direta e registrados em diário de campo, e dados obtidos por meio das entrevistas semi-estruturadas, registrados com gravador e transcritos integralmente, Conforme representa a Figura 3:

Figura 3
Representação da triangulação de dados realizada neste estudo



A triangulação dos dados possibilitou uma maior aproximação dos elementos da realidade que emergiram durante a pesquisa com a própria totalidade do real – apesar da impossibilidade de captá-la em toda sua extensão e complexidade. E são esses os dados que foram considerados nesta investigação.

Os resultados deste estudo foram analisados principalmente à luz da Educação Popular e da epistemologia paulofreireana. Além disso, também foram utilizados os conceitos de *cultura*, em Geertz (2011), e *ideologia*, em Marx e Engels (2007), almejando uma perspectiva de análise e compreensão dos fenômenos em esferas mais amplas das relações sociais. Essas noções analíticas serão apresentadas e justificadas mais detalhadamente no capítulo 3.

1.2 – Caminhos da Pesquisa: o passo-a-passo da investigação

Primeiramente, com vistas a tornar mais clara a compreensão desta dissertação de mestrado, afirmamos que na maioria das ocasiões foi utilizada a primeira pessoa do plural para conjugar as ações, isto porque a investigação foi se construindo pluralmente entre orientando e orientadoras, e ora com os participantes – tendo os caminhos sido traçados conjuntamente. Quando as decisões ou experiências foram deveras singulares, minhas, foi utilizada a primeira pessoa do singular. Também para os capítulos referentes à pesquisa de campo, apesar de as orientadoras não estarem presentes, por vezes as experiências foram plurais em conjunto com os sujeitos participantes.

Todos os nomes utilizados ao longo do texto são fictícios. Este foi um acordo feito com os participantes da pesquisa durante todos os períodos em campo.

Para responder às questões de pesquisa e alcançar os objetivos propostos foram realizadas duas idas a campo, a primeira em julho de 2012 com duração de 23 dias e a segunda em 2013 com duração de 32 dias.

A primeira ida à Reserva ocorreu simultaneamente à/ e por meio da atuação do NAPRA no Cuniã, e se configurou como um intenso convívio com algumas pessoas da comunidade. Permaneci, junto a outro membro do NAPRA, hospedado durante todo o período de campo com a uma grande família da Reserva, no núcleo habitacional Pupunhas. A intenção foi compreender qual a relação que se estabelecia entre alguns moradores da Reserva e a escola local. Para tanto, não fui diretamente à escola, mas sim à comunidade de forma geral para captar suas percepções e ambições para sua instituição escolar.

Vali-me da relação que a equipe do NAPRA estava mantendo com a comunidade residente no Cuniã, e desde 2011 estava sendo pensada a realização de alguns encontros de alfabetização de adultos na localidade, uma vez que o índice de adultos não alfabetizados é alto. Com o meu retorno à organização, contando com uma formação anterior na Educação Popular, me preparei com vistas à realização desses encontros durante o mês de julho de 2012. Foram realizados 11 encontros com duração média de duas horas cada um, e os participantes foram o patriarca e a matriarca da família que me hospedou. Outros moradores foram convidados, mas por motivos diversos não participaram.

As muitas conversas realizadas nos encontros de alfabetização e em outros momentos foram classificadas como “falas informais”; já os momentos das entrevistas,

que eram explicitados como destinados à coleta de dados e gravados, foram entendidos como momentos formais das falas dos sujeitos sobre sua realidade. Foram realizadas sete entrevistas temáticas sobre “educação escolar” – com três adultos e quatro jovens, membros da família que me hospedou e moradores próximos. Os encontros de alfabetização foram o meio pelo qual pude me aproximar da comunidade, apresentar a pesquisa e pedir autorização para realizá-la, e também contribuíram muito para o processo investigativo como um todo.

Após a primeira ida a campo, como uma pesquisa exploratória, e dado o consentimento da comunidade para a realização da pesquisa, foi quando submetemos o projeto à FAPESP. Este foi também submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciência e Letras de Araraquara (FCLAR/UNESP), tendo sido aprovado³ com a condição de os participantes entrevistados receberem e assinarem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A) de participação na pesquisa. Foi solicitada também uma autorização à Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho (SEMED) para a investigação (ANEXO B). E, ainda, o projeto foi submetido e cadastrado junto ao Sistema de Autorização e Informação em Biodiversidade (SISBIO) – um instrumento de política ambiental nacional que reúne informações sobre pesquisas realizadas em Unidades de Conservação – sendo submetido à apreciação e aprovada sua realização pelo Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBIO) (ANEXO C).

A segunda ida a campo, em maio/junho de 2013, foi focada na compreensão do cotidiano escolar. Fiquei hospedado na casa da diretora da escola, que, juntamente com seu companheiro, cordialmente me acolheram durante todo o período em campo. Foram realizadas observações diretas do cotidiano escolar, e sete entrevistas semi-estruturadas (com todos os professores da escola e diretora). Foi também realizado um encontro com três professores da escola nos últimos dias de minha estadia na Reserva. Nesse encontro foram apresentados, discutidos e problematizados alguns dados que emergiram durante a pesquisa de campo.

O próximo capítulo contém a revisão bibliográfica sistematizada realizada, incluindo apresentações críticas dos trabalhos. As quais não estão ausentes de breves discussões da epistemologia paulofreireana e conceitos como “capital social” de Pierre Bourdieu (2007).

³ Número CAAE – 11586012.0.0000.5400

CAPÍTULO 2 – Educação escolar e contexto amazônico: uma revisão bibliográfica

As pesquisas qualitativas em Educação, em geral, não são acompanhadas de revisões (sistemáticas) da literatura (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Consideramos esta uma afirmação cuja inversão traria maior qualidade nas investigações produzidas, e investimos nessa direção com certo empenho.

Uma revisão sistemática da literatura foi realizada com o propósito de alcançar um maior aprofundamento acerca dos temas de interesse deste estudo. Optamos por esse tipo de revisão porque permite uma amostra pouco enviesada da produção científica sobre as temáticas da educação escolar no contexto amazônico, emergindo visões e concepções diversas que estão em circulação no campo acadêmico; além de explicitar o que vem sendo desenvolvido com relação à temática tanto no lócus da pesquisa quanto no seu campo científico.

O objetivo foi o de captar o que as pesquisas que tratam de “educação” no “contexto amazônico”, indexadas em bases de dados legitimadas na área de educação, expressam sobre as temáticas, e quais considerações são traçadas sobre a relevância da inserção no contexto amazônico para os processos educativos. Foram utilizadas as seguintes bases de dados: banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Scientific Eletronic Library Online (SCIELO), e Education Resources Information Center (ERIC).

Assim, almejamos identificar as tendências apontadas pelas publicações encontradas, sinalizar lacunas do conhecimento e vislumbrar a necessidade de estudos futuros. Acreditamos que esses achados podem auxiliar no desenvolvimento do estudo empírico proposto nesta investigação, desde sua localização no campo científico no qual se encontra, como na análise dos resultados encontrados (ALVES-MAZZOTTI, 1992).

Dessa forma, além de contribuir para a presente pesquisa de mestrado, possivelmente esta revisão poderá ser utilizada por outros pesquisadores que investigam as temáticas aqui discutidas.

A revisão sistemática foi adotada porque permite sumarizar estudos já finalizados acerca dos temas abordados. Considera-se que, quando realizada de maneira crítica, a revisão sistemática contém os elementos de rigor e clareza necessários às investigações científicas (ANDRÉ, 2001).

Em todas as buscas, os resultados encontrados foram triados a partir da leitura do título, resumo e palavras-chave do trabalho, sendo selecionados para a leitura completa somente aqueles que indicassem relação efetiva com as temáticas aqui investigadas. O banco de teses e dissertações da CAPES foi utilizado para o levantamento de outras pesquisas que tivessem tido como locus de pesquisa a RESEX do Lago do Cuniã, com vistas a agregar informações e entendimentos outros sobre a realidade desse território. Já na SCIELO e no ERIC, foram realizadas buscas com a combinação de palavras-chave sobre educação e o contexto amazônico, temática basal para este estudo.

A seguir serão apresentados todos os trabalhos selecionados para compor esta revisão bibliográfica. A disposição está em ordem cronológica de publicação, e não de relevância. Posteriormente as obras foram descritas criticamente para, ao final da revisão, serem feitas considerações gerais sobre elas e sua relevância para este trabalho e pesquisas afins.

É importante expor que nossa pesquisa é localizada no campo da Educação com movimentos interdisciplinares com as Ciências do Meio Ambiente, e que utilizamos como principal referência da área educacional o educador brasileiro Paulo Freire, por compreender que ele sustenta visões críticas sobre o processo educativo que possibilitam e valorizam a interdisciplinaridade com vistas à transformação da sociedade capitalista. Assim é justificado o diálogo que tecemos com obras do autor na descrição crítica dos trabalhos selecionados.

O levantamento bibliográfico realizado no banco de teses e dissertações da CAPES, em 23 de abril de 2013, foi feito com o termo “Cuniã”, na tentativa de conseguir localizar outras pesquisas a nível de pós-graduação *stricto sensu* já realizadas na RESEX do Lago do Cuniã. Nessa busca, foi alcançado um total de 32 teses e dissertações. Dentre as 32, também estavam contidas pesquisas biológicas realizadas na Estação Ecológica de Cuniã⁴, além de trabalhos não relacionados à região do baixo Madeira. Portanto, a partir da leitura de título, resumo e palavras-chave foi possível elencar as obras que especificamente se referiam de alguma forma à RESEX do Cuniã e/ou área de entorno, as quais são apresentados no Quadro 1 abaixo:

⁴ A Estação Ecológica (ESEC) é uma Unidade de Conservação categorizada como de “proteção integral”, que legalmente não permite a residências de grupos humanos em seu interior. Já a Reserva Extrativista (RESEX) é categorizada como Unidade de Conservação de “uso sustentável”, na qual residem grupos humanos.

Quadro 1

Relação dos trabalhos selecionados no banco de teses e dissertações da CAPES com a busca do termo “Cuniã”

- SILVA, Josue Costa. <i>Cuniã: Mito e Lugar</i> . Dissertação (Mestrado em Geografia Humana). Mimeo. FFLCH/USP, São Paulo-SP, 1994.
- FIGUEIREDO, F. A. <i>A RESEX do Cuniã e as populações tradicionais do entorno – perspectivas socioeconômicas e ambientais</i> . Dissertação (mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente). UNIR, Porto Velho – RO, 2006.
- REZENDE, M.I.M. <i>A linguagem jurídica e sua expressão no contexto ribeirinho: a justiça itinerante no baixo Madeira</i> . Dissertação (mestrado em Ciências da Linguagem). UNIR, Guajará Mirim-RO, 2010.
- TEIXEIRA, Ozanam Thales Silva. <i>Sustentabilidade econômica da produção extrativa não-madeirável (PFNM) na reserva do lago do Cuniã</i> . Dissertação (mestrado em Administração). UNIR-RO, Porto Velho-RO, 2010.
- SANTOS, Raquel Rodrigues dos. <i>O Extrativismo de Castanha-do-Brasil Bertholletia excelsa (Humbl. & Bonpl.) no rio Madeira, Rondônia: bases para uma gestão ambiental participativa</i> . Dissertação (Mestrado em Ecologia e Recursos Naturais). UFSCar, São Carlos-SP, 2011.
- CARVALHO, Thiago dos Santos. <i>Manejo e uso sustentável do jacaretinga (Caiman crocodilus) por ribeirinhos: um estudo avaliativo</i> . Dissertação (mestrado em Ciências Ambientais e Saúde). PUC-GO, Goiânia-GO, 2011.

Posteriormente, foi realizado um levantamento com as expressões “escola” + “Floresta”, que apresentaram um total de 134 teses e dissertações. Como a revisão bibliográfica nesta pesquisa não tem um papel central, mas sim complementar e de embasamento, optou-se por refinar essa busca a fim de evitar dispêndio de tempo e esforço em resultados não tão diretamente relacionados com a investigação. Dessa forma, foi feita uma consulta com as palavras-chave “escola” + “cultura” + “floresta”, da qual retornou um total de 30 teses e dissertações, que passaram pelo mesmo processo de leitura de título, resumos e palavras-chave com o objetivo de identificar quais estudos poderiam contribuir para a construção da pesquisa em questão. Todavia, não foram selecionados trabalhos que trouxessem diretamente a relação que se faz aqui, com a necessidade de diálogo entre a educação escolar, aspectos da cultura e aspectos do meio ambiente circundante. Também, os resultados mostraram temáticas muito específicas como da etnomatemática, alfabetização indígena, escola indígena de determinada etnia, entre outros.

Ainda no banco de teses e dissertações da CAPES, foi realizada uma busca com as expressões “Educação” + “Amazônia”. O resultado foi de 590 (!) teses e dissertações que de alguma forma contém essas palavras-chave. Como o resultado foi demasiado

extenso, apesar de alguns dos trabalhos sugerirem, por meio dos títulos e resumos, contribuições para esta pesquisa, optou-se por replicar essa busca nos bancos de dados de periódicos, já que não se pretendia a realização de um “estado da arte” da temática em questão até o momento.

Foi dada continuidade à revisão utilizando a Scientific Eletronic Library Online (SCIELO), talvez a principal base de dados para a Educação, dentre muitas outras áreas, no que se refere a periódicos brasileiros. Foi apresentado um total de 98 artigos resultantes da busca “escola” + “floresta”. Os artigos selecionados que apresentam potencial valor para esta pesquisa estão no Quadro 2.

Quadro 2

Artigos selecionados no SCIELO a partir da busca com os termos “Escola” + “Floresta”

ARAGAO, Mario B. Ainda a Amazônia. <i>Cad. Saúde Pública [online]</i> , vol.5, n.2, pp. 219-227, 1989.
MURRIETA, Rui Sérgio Sereni et al. Consumo alimentar e ecologia de populações ribeirinhas em dois ecossistemas amazônicos: um estudo comparativo. <i>Rev. Nutr. [online]</i> , vol.21, suppl., pp. 123s-133s, 2008.
VIANA, Virgilio M. Bolsa Floresta: um instrumento inovador para a promoção da saúde em comunidades tradicionais na Amazônia. <i>Estud. av. [online]</i> . vol.22, n.64, pp. 143-153, 2008.

A grande maioria dos artigos encontrados foi da área de Ciências Biológicas, principalmente ecologia, seguidos de artigos da área de Saúde. Inclusive, é possível observar no Quadro 2 que nenhum dos artigos selecionados é da área de Educação ou foram publicados em periódicos específicos da área. No entanto, por tratarem de temáticas que tangenciam a presente pesquisa, foram selecionados para leitura e possível diálogo.

Continuou-se a busca no SCIELO com as palavras-chave “Educação” + “Amazônia”, essa busca retornou um total de 21 artigos, dos quais foram selecionados os apresentados no Quadro 3.

Quadro 3

Artigos selecionados no SCIELO a partir da busca com os termos “Educação” + “Amazônia”

DOUROJEANNI, Marc J. Medio siglo de desarrollo en la Amazonia: ¿existen esperanzas para su desarrollo sustentable? <i>Estud. av.</i> , v. 12, n. 34, 1998 .
SILVA, Rosa Helena Dias da. Escolas em movimento: trajetória de uma política indígena de educação. <i>Cad. Pesqui.</i> , n. 111, 2000 .
TOASSA, Gisele. Psicologia e educação na Amazônia. <i>Psicol. estud.</i> , v. 11, n. 1, 2006 .
PRATES, Rodolfo Coelho; BACHA, Carlos José Caetano. Análise da relação entre desmatamento e bem-estar da população da Amazônia Legal. <i>Rev. Econ. Sociol. Rural</i> , v. 48, n. 1, 2010.

Com vistas a ampliar para além do âmbito nacional as conexões e leituras que possam ser feitas a partir desta pesquisa, foi realizado também um levantamento de publicações no Education Resources Information Center (ERIC), o maior banco de dados da área de Educação do planeta. Por conta de seu caráter transnacional, as buscas foram feitas com palavras-chave em inglês. Para a pesquisa de “school” + “forest” foram localizados 702 artigos que de alguma forma continham essas expressões. Como o número foi demasiado grande, a busca foi refinada para “school” + “forest” + “culture”, o mesmo procedimento realizado no banco de teses da CAPES. Foram encontrados 44 artigos, dos quais foram selecionados como potencialmente relevantes para esta pesquisa os contidos no Quadro 4.

Quadro 4

Artigos selecionados como relevantes para esta pesquisa levantados no ERIC a partir da busca com as palavras-chave “school” + “forest” + “culture”

SARANGAPANI, Padma M. - Indigenising Curriculum: Questions Posed by Baiga "Vidya.". <i>Comparative Education</i> , v. 39 n. 2 p199-209, 2003.
McKINNEY, Kelly - Adventure into the Woods: Pathways to Forest Schools. <i>The Ontario Journal of Outdoor Education</i> , v. 24 n. 3 p24-27, 2012.

Assim como no banco da CAPES e no SCIELO, foi feita a busca com as palavras-chave “Education” + “Amazon”, a qual retornou 79 resultados. Os que foram selecionados seguem no Quadro 5:

Quadro 5

Artigos levantados no ERIC a partir da busca com as palavras-chave
“Education” + “Amazon”

HOWE, Daniel C.; KAHN, Peter H; FRIEDMAN, Batya. Along the Rio Negro: Brazilian Children's Environmental Views and Values. <i>Developmental Psychology</i> , v.32, n.6, p979-87, 1996.
McGOVERN, Seana M. Reclaiming Education: Knowledge Practices and Indigenous Communities. Essay Review. <i>Comparative Education Review</i> , v.44, n.4, p523-29, 2000.
PROENÇA, Marilene; NENEVE, Miguel. Decentralizing Education: A Successful Experience in the Brazilian Amazon. <i>Childhood Education</i> , v.80, n.6, p322, 2004.
GODOY, Ricardo; SEYFRIED, Craig; REYES-GARCIA, Victoria; HUANCA, Tomas; LEONARD, William R.; McDADE, Thomas; TANNER, Susan; VADEZ, Vincent. Schooling's Contribution to Social Capital: Study from a Native Amazonian Society in Bolivia. <i>Comparative Education</i> , v.43, n.1, p137-163, 2007.
REYES-GARCIA, Victoria; KIGHTLEY, Eric; RUIZ-MALLEN, Isabel; FUENTES-Pelaez, Nuria; DEMPS, Katie; HUANCA, Tomas; MARTINEZ-RODRIGUEZ, Maria Ruth. Schooling and Local Environmental Knowledge: Do They Complement or Substitute Each Other? <i>International Journal of Educational Development</i> , v.30, n.3, p305-313, 2010.
TELES, Lucio; COUTINHO, Laura Maria. Teacher Professional Development in the Amazon Region: Strategies to Create Successful Learning Communities. <i>Journal of Asynchronous Learning Networks</i> , v.15, n.3, p81-92, 2011.
AIKMAN, Sheila. Interrogating Discourses of Intercultural Education: From Indigenous Amazon Community to Global Policy Forum. <i>Compare: A Journal of Comparative and International Education</i> , v.42, n.2, p235-257, 2012.

Algo que chamou atenção sobre os resultados dessa última busca foi a relativamente grande quantidade de retornos contendo a palavra “Amazon” no título, resumo, ou palavras-chave, mas que não se referiam à conhecida região sul americana, mas sim à empresa multinacional de comércio eletrônico “Amazon.com”, com estudos sobre diversos temas como: o impacto das transações digitais para a Educação, e estudos relacionados ao e-reader (dispositivo de leitura digital) Kindle, da marca Amazon. 68,5% dos resultados utilizavam a palavra “Amazon” como referência à região sul americana, 26,5% como referências à empresa multinacional, e 5% com outros significados.

Foram levantados, portanto, um total de 24 trabalhos que de certa forma contribuíram para a pesquisa revelando o que tem sido feito e discutido acerca da temática investigada.

2.1 – Descrição crítica dos trabalhos

Na busca realizada no banco de teses e dissertações da CAPES foram levantadas somente pesquisas de mestrado que tenham sido realizadas na RESEX do Lago do Cuniã.

Silva (1994) apresenta o objetivo de sua pesquisa da seguinte forma: “Alguns objetivos foram definidos, marcando a estrutura de nosso trabalho: compreender como o sagrado está presente nas diversas representações simbólicas, alicerçando a organização e resistência do grupo e definindo a construção espacial de Cuniã”. (p. 18). Assim, trata-se de uma pesquisa na área de geografia humana com o objetivo principal de compreender o papel dos mitos amazônicos na resistência e construção espacial dos habitantes do Cuniã. Foi realizada no período após as tentativas estatais de expulsão da população local para transformar a área em unidade de conservação de proteção integral, e antes da área ser declarada Reserva Extrativista. O autor afirma que a metodologia da pesquisa se pauta na Pesquisa Participante, porém não faz reflexões substanciais sobre esta e não há citações bibliográficas sobre a metodologia. Foram realizadas pesquisas de campo (número não explícito) com duração de no máximo 15 dias cada, e a discussão do trabalho utiliza entrevistas realizadas com moradores locais e da região, além de textos oficiais da associação de moradores, para explicitar o papel dos mitos na configuração social do “lugar” que essas pessoas habitam: o Cuniã. Atentar para o fato de que essa foi a única pesquisa encontrada realizada na RESEX do Lago do Cuniã com uma perspectiva cultural de análise, e não centrada nas esferas ecológicas ou de geração de renda da população que ali vive.

A pesquisa de Figueiredo (2006) teve como objetivo principal avaliar o impacto socioeconômico e ambiental da criação da Reserva Extrativista Lago do Cuniã, tanto para a população humana residente no interior da Reserva como para comunidades vizinhas (São Carlos do Jamari e Nazaré). O autor caracteriza a investigação como de “tipo exploratória com estudo de caso”, e aplicou questionários à comunidade da Reserva do Cuniã, áreas de entorno (São Carlos do Jamari e Nazaré), e também com “representantes de órgão oficiais e da sociedade civil” (IBAMA, INCRA, SEDAM, ECOPORE, OSR). A partir dos dados levantados, o autor conclui que a criação legal da RESEX representa somente um marco legal para a população do entorno, não influenciando suas atividades produtivas de extrativismo (mesmo em área pertencente à reserva). Entretanto, afirma que houve considerável impacto para a população residente

na Reserva, a qual passou a ter sua interação com o meio ditada pelo Plano de Utilização da UC⁵.

O trabalho de Rezende (2010) é uma dissertação de mestrado em Ciências da Linguagem que teve como objeto de estudo “a linguagem jurídica e sua expressão no contexto ribeirinho”. Classificada pela autora como qualitativa e de tipo etnográfico, a investigação teve como lócus várias comunidades do baixo-Madeira, desde Calama até São Carlos do Jamari, incluindo o Cuniã. Foram realizadas entrevistas estruturadas com vistas a tecer um “perfil” dos participantes. E, posteriormente, foram apresentados termos comuns à linguagem jurídica com o objetivo de levantar o conhecimento dessas populações acerca desses termos. Também foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os “operadores de direito” que participaram da ação da Justiça Rápida Itinerante no baixo-Madeira em 2008. A principal conclusão da investigação é que as populações ribeirinhas devem encontrar na educação formal ferramentas para a compreensão da linguagem jurídica e se apropriar de tais termos e expressões como auxiliares na luta por direitos.

A pesquisa de Teixeira (2010) teve como objetivo principal analisar a sustentabilidade econômica da produção da Reserva Extrativista do Lago do Cuniã. O autor caracteriza a pesquisa como “quali-quantitativa”, e realizou entrevistas e questionários com moradores da Reserva. Conclui que a geração de renda por meio de produtos naturais não madeireiros pode ser aumentada com maior exploração do extrativismo da castanha-do-Brasil, açaí, e, sobretudo, do óleo de copaíba. As razões culturais para a não exploração (desejada) do óleo de copaíba por parte dos moradores não foi investigada a fundo, o que aponta uma lacuna para uma compreensão mais completa da questão.

Santos (2011) realizou uma pesquisa na região do baixo rio Madeira, em Rondônia, mais especificamente nas comunidades ribeirinhas de São Carlos do Jamari e da Reserva Extrativista do Lago do Cuniã. A investigação foi de caráter qualitativo etnográfico, valendo-se da observação participante e entrevistas semiestruturadas como principais técnicas de levantamento de dados. A autora considera que princípios da Educação Popular, como o diálogo verdadeiro e a construção conjunta de ações, devem ser incorporados na prática de pesquisa interdisciplinar com comunidades e no trabalho “técnico” ambiental, de modo que esse se configure como um ato educativo e o

⁵ O Plano de Utilização de uma Unidade de Conservação é um documento que faz parte do seu Plano de Manejo, e define algumas diretrizes e regras da relação econômica com os recursos naturais da área.

profissional como um educador. Os objetivos principais do estudo foram: “(i) fazer uma caracterização das práticas e conhecimentos locais relacionados a atividade extrativista da castanha-do-Brasil *Bertholetia excelsa* (Humb. & Bonpl.); (ii) caracterizar a situação fundiária oficial e os regimes de direito de propriedade vigentes em áreas de coleta da espécie dentro e no entorno de áreas florestais protegidas que oficialmente assumem a gestão compartilhada do governo com a comunidade; (iii) verificar se existem discrepâncias entre a situação fundiária oficial e os regimes de direito de propriedade vigentes nessas áreas; (iv) verificar se existe influência dos regimes de direito de propriedade no manejo da espécie e qual regime ou combinação de regimes é mais propício para a promoção da conservação de suas áreas.”. Os principais resultados apontam para a importância e riqueza do saber tradicional associado à prática extrativista da castanha, e a necessidade de reconhecimento desse para elaboração de projetos de manejo; há divergência entre os territórios de coleta e a situação fundiária oficial (delimitação de unidades de conservação), isto é, pessoas que não habitam a RESEX do Cuniã realizam práticas extrativistas em seu interior; e é corroborada a noção de que regimes de propriedade misto da terra⁶, entre estado e população, são a alternativa mais adequada para a complexidade territorial das práticas extrativistas da região.

Carvalho, T. (2011) teve como objetivo principal avaliar o status de conservação e a estrutura das populações de jacaretinga existentes na RESEX do Lago do Cuniã e também na Área de Proteção Ambiental (APA) Meandros do Araguaia, localizada no médio da bacia do rio Araguaia, buscando, dessa forma, trazer contribuições para a conservação dessa espécie. Faz considerações sobre a viabilidade da comercialização da carne de jacaretinga e conclui que o manejo pode/ deve ser feito, porém com monitoramento da população dos animais. O autor se remete a ações de intervenção em educação ambiental de forma superficial, mais como uma transmissão de informações aos moradores locais (tanto da RESEX quanto da APA), e conclui sobre a importância dessas ações para a pesquisa/ conservação da espécie *Caiman crocodilos*.

Com esses trabalhos, é possível concluir que as investigações na RESEX são escassas com relação à cultura local. A pesquisa que mais se esforçou em um movimento de análise interdisciplinar da realidade foi a de Santos (2011), fazendo

⁶ A autora categoriza as Reservas Extrativistas como um exemplo de “regime de propriedade misto da terra”. Apesar dos habitantes dessas áreas não terem a posse da terra, mas sim seu direito de usufruto, eles têm poder de decisões com relação ao modo de utilização da mesma.

inclusive considerações sobre aspectos educacionais e culturais da comunidade na relação com o manejo da castanha-do-Brasil. Agora, serão apresentadas as descrições críticas dos artigos levantados no SCIELO conforme apresentado nos Quadros 2 e 3.

O ensaio de Aragão (1989) discute questões polêmicas relacionadas ao ambiente amazônico, como: “as tentativas de internacionalização, o problema das chuvas, o caso do ‘pulmão do mundo’, as queimadas indiscriminadas, as represas e a mineração”. O que é apresentado é um discurso aparentemente pautado na crença de que o modelo econômico de produção vigente é a única (melhor) opção para o desenvolvimento social (da Amazônia). Conclui seu texto afirmando que: “*Medidas ditadas por sentimentalismos, como são, em geral, as propostas pelos chamados movimentos ecológicos, só podem atrapalhar.*”. Uma afirmação referente a questões tão sérias quanto ao usufruto de um ecossistema único não pode ser carregada de tamanha generalização quanto essa – quando propostas partem do movimento ecológico são taxadas de sentimentalistas, quando são de exploração predatória são taxadas de lógicas e racionais... O tratamento das questões necessita um “despir” de preconceitos presentes num senso comum para possibilitar uma discussão mais acurada.

Murrieta et al (2008) apresentam um estudo na área de nutrição tendo como objetivos principais:

[...] caracterizar, identificar e comparar os padrões de consumo alimentar doméstico de duas populações caboclas assentadas em diferentes ecossistemas amazônicos de floresta tropical. Dessa forma, pretende-se contribuir para o esboço de um perfil de padrões e variações regionais da alimentação de populações ribeirinhas da Amazônia, e sua relação com fatores ecológicos e socioeconômicos locais.” (MURRIETA et al, 2008, p. 125).

Foram realizadas questões com moradores dessas comunidades com o objetivo de levantar o que haviam comido nas últimas 24 horas. Os resultados foram tratados estatisticamente com o auxílio do programa *Statistical Package for Social Sciences* 12.0. Em ambas as comunidades ribeirinhas amazônicas pesquisadas, as principais fontes nutricionais são o peixe e a mandioca, sendo o primeiro item a principal fonte proteica e o segundo a principal fonte energética e proteica não animal.

O artigo de Viana (2008) “descreve o conceito e a estratégia de implementação do Programa Bolsa Floresta (PBF), com uma ênfase especial às questões de saúde”. O referido programa é uma iniciativa estadual do Amazonas, e faz parte de um programa maior chamado “Zona Franca Verde”, da Secretaria de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável do Estado do Amazonas, com objetivo principal de gerar

renda a partir do uso sustentável de recursos naturais e valorizar a “floresta em pé”. O Programa Bolsa Floresta, como desenvolvido no estado do Amazonas, possui quatro componentes. E, é aplicado a partir da assinatura de um termo de compromisso entre as famílias, que se comprometem ao “desmatamento zero” (para áreas de floresta primária) e o poder público estadual que se compromete com a implementação dos quatro componentes (VIANA, 2008). Os quatro componentes são: Bolsa Floresta Familiar (BFF), uma quantia mensal de R\$50,00 por família que reside em Unidades de Conservação e estão dispostas a participar do programa; Bolsa Floresta Associação, destinado a apoiar a associação comunitária local, seu valor equivale a 10% da soma de todos os BFF; Bolsa Floresta Renda, com um valor médio de R\$4000,00 por comunidade por ano, com o objetivo de apoiar a produção (geração de renda) sustentável; e o Bolsa Floresta Social, também com um valor médio de R\$4000,00 por comunidade por ano, destinado à melhoria de educação, saúde, comunicação e transporte comunitário. O artigo é finalizado afirmando que as perspectivas são de fortalecimento do programa enquanto política pública para a conservação ambiental, principalmente se conquistada a conexão com o pagamento por créditos de carbono pela manutenção da floresta em pé.⁷ Aqui, gostaríamos de ressaltar a grande limitação de tal programa, como o próprio artigo revela. Uma colaboração média de R\$4000,00 ao ano, para uma comunidade inteira, destinada à melhoria das condições de educação, saúde, comunicação e transporte? É óbvio que não é uma quantia monetária suficiente para isso, e é necessário evitar que a ideia que permeia as políticas públicas seja “isso é melhor que nada”. Sim, é melhor do que nada, mas também não é suficiente para a garantia de direitos dessas populações, e não pode ser tratado como tal.

Dourojeanni (1998) parte da afirmação de que nos últimos 50 anos (tomando a data de publicação do trabalho como base) houve uma mudança no discurso sobre o desenvolvimento da Amazônia, de “conquista, ocupação e exploração” para “desenvolvimento sustentável”. Passando nesse processo pelas máximas “desenvolvimento racional”, nos anos 60, e “ecodesenvolvimento” nos anos 70 e 80. Apesar disso, considera que a incorporação dos princípios do desenvolvimento sustentável foi pouco efetivada. Nesse período de tempo houve um grande aumento na população urbana da região amazônica, sendo que atualmente 60% de seus habitantes

⁷ É importante não confundir esse programa estadual do Amazonas com o programa Bolsa Verde, do governo federal, que tem objetivos próximos aos do Bolsa Floresta, porém funciona somente com o valor mensal pago às famílias, desassociado aos espaços comunitários.

vivem em “cidades⁸”. São tratados alguns pontos considerados pelo autor como principais razões para que as ideias que no discurso parecem tão boas para o desenvolvimento sustentável da Amazônia não se concretizem em ações como o esperado, entre as razões estão: um paradigma de desenvolvimento sustentável mal definido e incorporado de maneira ideológica no discurso; a fragilidade das instituições e serviços estatais, a aplicação de práticas para simples crescimento econômico como estratégia para desenvolvimento; fragilidade da educação – ponto considerado primordial e de urgente necessidade de fortalecimento para o processo de democratização das decisões que terá como consequência a aplicação do desenvolvimento sustentável. São apontadas principalmente duas ações estratégicas que possibilitariam o desenvolvimento sustentável da região amazônica: (1) a otimização na utilização e consequente elevação da produtividade de terras já desmatadas e pouco produtivas, (2) mensuração e pagamento por serviços ambientais fornecidos pela floresta, como os créditos de carbono. Essas ações, somadas a outras como o manejo efetivo de áreas protegidas, permitiria à Amazônia uma autonomia econômica mantendo sua riqueza socioambiental.

Silva (2000) faz uma discussão sobre as políticas públicas de educação indígena a partir de um olhar de dentro do movimento de lutas por esse direito, mais especificamente a partir dos encontros anuais do Movimento dos Professores Indígenas da região amazônica – estado de Roraima. Parte de pressupostos acerca da questão, principalmente na defesa do direito constitucional indígena à educação escolar na língua original, bem como na compreensão de um direito a uma educação escolar diferenciada, pautada em saberes e métodos próprios embasados na cultura dos educandos. Utiliza principalmente o referencial de Meliá (2000) para discutir a educação escolar indígena, aponta os desafios de não-burocratização do movimento indígena, e traz contribuições para a discussão das políticas públicas em questão. Defende que “as escolas não podem servir como ‘portas de saída’ dos jovens indígenas das aldeias e comunidades”. Ao contrário “devem contribuir para a busca de soluções mais amplas para o presente e futuro de nossos povos”. (SILVA, 2000, p. 41).

O trabalho de Toassa (2006) é uma resenha crítica do livro “*Psicologia e educação na Amazônia: pesquisa e realidade brasileira*” (PROENÇA; NENEVÉ, 2002), o qual “resume 11 trabalhos de pesquisa do mestrado interinstitucional em Psicologia

⁸ Não fica claro o que o autor chama de “cidade”, é preciso relativizar.

Escolar e do Desenvolvimento Humano realizado entre 1997 e 2000 pelo Instituto de Psicologia da USP e a Universidade Federal de Rondônia (UNIR).”(p. 223). Afirma que os trabalhos foram desenvolvidos por professores da UNIR com pouca experiência em pesquisa, e que em seu conjunto “tendem a ser críticos e metodologicamente rigorosos” não se filiando de maneira superficial a posturas epistemológicas. Afirma que a maior parte dos docentes da escola básica de Rondônia tem o magistério como grau máximo de formação. Predomina por parte dos docentes a concepção de escola pública como “favor” e não um direito, e revela um cenário pouco otimista da educação no estado, porém concebe as pesquisas como uma boa iniciativa e com caráter de esperança para a transformação dessa realidade.

Prates e Bracha (2010) analisam quantitativamente, por meio de dados empíricos e testes estatísticos, a relação entre o desmatamento na região amazônica e o bem-estar da população local – medido por meio do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M). O principal objetivo é “analisar a relação entre o desmatamento da região da Amazônia Legal e o bem-estar de sua população, avaliando em que proporção uma restrição ao desmatamento impacta negativamente sobre o bem-estar.” (p. 167). Inicialmente é feita uma introdução sobre a discussão da geração de renda e suas consequências ambientais, principalmente em ambiente amazônico. Os autores descrevem uma revisão bibliográfica com o tema “análise do bem-estar na Amazônia Legal”, não explicitando os caminhos para a seleção das obras utilizadas. No trabalho, o IDH é medido por meio da associação dos fatores *Longevidade* (medido pela esperança de vida ao nascer), *Nível de Educação* (medido pela combinação da taxa de alfabetização de adultos e a taxa de matrícula nos três níveis de ensino), e o *Nível de Renda* (medido pelo PIB *per capita*). Dessa forma, são aplicados testes estatísticos considerando a contribuição da produção agropecuária para o PIB, de modo que é medido o impacto que teria no bem-estar (IDH-M) se as áreas desmatadas (supostamente utilizadas na produção agropecuária) fossem reflorestadas de modo a cumprir uma exigência teórica de 80% da área para conservação ambiental. Os resultados principais mostram que, uma vez que foi suposto que o *Nível de Educação* e a *Longevidade* não se alterariam com a alteração causada no *Nível de Renda* a partir da restrição do desmatamento da terra, desse modo, as taxas de renda seriam alteradas no quadro hipotético de não exploração econômica (de qualquer tipo) em 80% da terra, todavia, o IDH-M não seria alterado de maneira substancial. A principal conclusão dos autores é de que a pesquisa contribui para fortalecer a ideia de que não há necessidade

de maiores desmatamentos na região amazônica para a manutenção da economia, bastando aperfeiçoar o uso/exploração das áreas já desmatadas.

A seguir serão descritos criticamente os artigos encontrados no ERIC.

Sarangapani (2003) faz uma discussão sobre as tentativas de aproximação entre o currículo “oficial” das escolas com os saberes de populações originárias, usando como contextualização e caso de aprofundamento a Índia e uma pequena tribo aborígene residente na região florestal central do país, os “Baiga”. Para tanto, localiza a discussão com conexões com a literatura científica de modo a apresentar o ponto principal que se quer tratar: a compatibilidade (epistemológica) entre saberes indígenas e os saberes “modernos”. É feita uma descrição dos Baiga e seus modos de vida, enfatizando os aspectos culturais. O saber indígena desse povo com relação ao conhecimento de plantas e raízes, seus usos medicinais e terapêuticos são chamados de *vidya*. *Vidya* é algo, um conjunto de saberes, que somente aos homens é permitido acesso – as mulheres que possuem *vidya* são consideradas “bruxas” (witches). Os conhecimentos relacionados à gravidez e ao parto, pertencentes às mulheres, não são considerados *vidya*. As aulas são ministradas em hindi, língua diferente da dos Baiga – o baiga-boli – e poucas crianças Baiga vão à escola, uma vez que os pais também veem pouco sentido na educação que é oferecida. A autora faz considerações sobre grandes diferenças culturais entre os Baiga e a sociedade dominante (urbano industrial). Uma delas é a concepção de “juventude” (childhood, after infancy) e vida adulta, estágios da vida que entre os Baiga não há separação. Portanto, inferências com relação a modos de ser e existir diferenciados entre jovens e adultos, as quais são recorrentes nos estudos da escola, não fazem sentido dentro dessa cultura. A conclusão principal da autora é que a tradição do saber oral da cultura Baiga, incluindo cosmovisão, relação com plantas, e relação com o tempo (juventude, vida adulta), não pode sobreviver dentro de uma estrutura da escola “moderna”. É necessário maior conhecimento sobre a cultura Baiga, seus saberes, formas, e práticas, de modo a pensar de maneira mais plausível uma aproximação com uma estrutura escolar. Aqui, deixamos nossa impressão de que a autora pouco conhece ou não conhece a epistemologia paulofreireana. Acreditamos, como Paulo Freire (2013; 2006) que as escolas têm justamente que dialogar com as diferenças culturais, e nossa luta é para que isso se concretize. Defender o afastamento de sujeitos forjados em culturas não hegemônicas da escola pode somente enfraquecer a conquista de direitos sociais por esses povos, inclusive o direito à diferença cultural.

McKinney (2012) parte da descrição breve de sua infância para argumentar que antigamente as crianças tinham mais liberdade para brincar e, conseqüentemente, aprender em espaços abertos como trilhas e parques. Todavia, a autora afirma que atualmente, na sociedade altamente capitalista e industrializada, as crianças têm sido impedidas de saírem de suas casas, ou restringidas quanto à distância. Desse modo, é iniciada uma apresentação do que trata a proposta das “escolas da floresta” (forest schools), modelo utilizado em países escandinavos. As “escolas da floresta” não necessariamente tem que estar inseridas em uma “floresta”, mas em uma área aberta que pertença à escola, na qual as crianças poderão fazer atividades ao ar livre, inclusive liderando atividades – ação tida como de caráter educativo. É feita uma breve descrição da uma prática inspirada nas “escolas da floresta” realizada pela autora em uma escola de educação infantil de Ontario, Canadá, e são relatados alguns pontos positivos que se consegue ao trabalhar com as crianças em um espaço aberto, inclusive com a desmistificação das áreas verdes (urbanas ou não) enquanto esconderijo para pessoas de má fé (assassinos, ladrões, entre outros). Finaliza o artigo listando uma série de benefícios das “escolas da floresta”, e afirmando que elas são uma possibilidade de uma reconexão com espaços verdes, bem como algo que possa fortalecer a habilidade das crianças de “explorar” (roaming) esses espaços. Esta obra tem um gênero discursivo muito diferente do acadêmico brasileiro, em nossa leitura, o texto se parece mais com uma reportagem jornalística de caráter intervencionista, e não com um estudo científico.

O artigo de Howe et al (1996) localiza sua discussão na psicologia do desenvolvimento, com a intenção de contribuir para a compreensão da relação ontogenética dos seres humanos com a natureza. Foi realizada uma investigação com crianças amazonenses estudantes do quinto ano do ensino fundamental, um grupo residente e estudante na zona urbana de Manaus (n= 30) e outro grupo de uma localidade rural próxima a Manaus chamada Novo Ayrão (n= 14); o que essas crianças têm em comum é o fato de viverem à beira do rio Negro, na região amazônica. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as crianças sobre a sua relação com o meio ambiente (utilizado de maneira intercambiável com o termo natureza), realizando perguntas como: os animais são importantes em sua vida? Se sim, como?; As plantas são importantes em sua vida? Se sim, como?; Sua família conversa muito sobre meio ambiente? Se sim, sobre qual tipo de coisas eles conversam?; entre outras. Também eram realizadas questões partindo de um quadro hipotético, com o objetivo de captar a presença ou ausência de elementos morais no discurso ambiental, o entrevistador

perguntava se estava tudo bem, ou não, se alguém jogasse lixo no rio local⁹, posteriormente, era criada a hipótese “Vamos dizer que todos do seu bairro joguem lixo no rio, estaria tudo bem, ou não?”¹⁰. Por último, as crianças eram questionadas sobre sua relação com a floresta amazônica, se já tinham estado na floresta, se acham que a gente precisa da floresta, entre outras. Os resultados foram quantificados e submetidos a testes estatísticos. A pesquisa realizada foi amplamente embasada em uma investigação prévia, realizada com crianças estadunidenses estudantes de uma escola primária urbana de Houston, Texas, sobre suas percepções (views) e valores (values) ambientais¹¹, portanto, os procedimentos metodológicos foram muito similares, e na apresentação dos resultados os dados encontrados na pesquisa atual são comparados com a anterior. Os resultados principais mostram que praticamente todas as crianças de Manaus e Novo Ayrão afirmaram que as plantas e animais têm um papel importante em suas vidas. Foi feita uma pontuação para as respostas positivas sobre a relação ambiental e as negativas, a pontuação das crianças de Novo Ayrão foi um pouco maior, contudo, os testes estatísticos apontaram para uma diferença não significativa. 93% das crianças de Manaus afirmaram que não “estaria tudo bem” em nenhuma condição jogar lixo no rio, enquanto 86% das crianças de Novo Ayrão fizeram tal afirmação. A comparação dos resultados mostrou grandes aproximações com o estudo realizado em Houston. O relato é finalizado sugerindo a existência de características potencialmente universais na relação moral do ser humano com o meio ambiente, independente da cultura na qual eles estejam inseridos. Sugestão por nós considerada perigosa, como quaisquer outras que tentam e tentaram taxar como universais valores que são, na verdade, culturais de uma dada população. Se foram encontradas similaridades entre os casos, não são indícios suficientes para crer que há “valores morais universais” na relação com o meio ambiente, afirmação que, também, não se sustenta teoricamente quando confrontada com o conceito antropológico de cultura.

McGovern (2000) faz uma resenha crítica de quatro livros resultantes de diversos processos de pesquisa que têm em comum discussões sobre a concepção dos saberes tradicionais de populações originárias (indigenous) como legítimos, e esses sujeitos (índios, aborígenes, e outros) enquanto portadores de saberes. O autor discute

⁹ Original: “First, children were asked to judge whether it was all right or not all right for a person to throw his or her garbage in the local river.” (p. 980).

¹⁰ Original: “Let’s say that in your neighborhood everyone throws their gabage in the river; would that be all right or not all right?” (p. 981).

¹¹ Referência para esse estudo, Kahn e Friedman (1995).

pontos como: a definição de “indigenous”, aprofundando um pouco a questão das populações originárias e falando sobre sua identificação com a terra e seus saberes próprios; discorre sobre práticas “educacionais” colonizadoras adotadas em alguns países, principalmente em nível de políticas públicas; a irrelevância do currículo tradicional em contextos de construção de saberes e visão de mundo (epistemológicos) diferentes dos quais ele foi criado, assumindo a necessidade de mudanças como o reconhecimento de cada povo com que se trabalha na história dos territórios (países); entre outros pontos. Conclui afirmando que precisamos conhecer/compreender melhor os saberes e práticas tradicionais (indígenas) antes de realizar “aplicações” do conhecimento moderno sobre elas, buscando cada vez mais a utilização dos saberes tradicionais (indígenas) como opção para o “aprendizado, sobrevivência e justiça social”. Considera-se que este tipo de publicação é muito relevante para os campos de estudo, porém, são de pouca tradição no Brasil, sendo necessário seu incentivo com vistas a impulsionar a qualidade das pesquisas e publicações de diversos gêneros.

Proença e Nenéve (2004) discutem políticas educacionais com a intenção de diminuição da desigualdade social em países mais explorados, mantendo o foco no programa de Pós-Graduação em Psicologia desenvolvido em parceria entre a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Federal do Rondônia (UNIR) com o objetivo de qualificar os docentes da segunda instituição com o grau de mestre em psicologia. O programa de carácter interinstitucional foi desenvolvido entre os anos 1997 e 2000, e formou em nível de mestrado 21 professores em exercício na UNIR. O objetivo principal do programa foi de “qualificar¹²” os professores da UNIR que não tinham condições de realizar estudos de pós-graduação fora do estado, e contou com cinco linhas de pesquisa: desenvolvimento e aprendizado, relações institucionais, psicologia escolar, diversidade humana e desenvolvimento, e saúde humana e desenvolvimento. Todos os créditos foram oferecidos no estado de Rondônia, porém todos os candidatos foram a São Paulo e permaneceram durante quatro meses para orientações presenciais e aprofundamento nos estudos. As principais dificuldades relatadas são acerca de visões preconceituosas dos professores de São Paulo com a realidade e população da região norte do país, os autores afirmam que os professores de

¹² “...with the objective of providing qualifications to university lecturers”. Acreditamos que um termo melhor seja “certificar”, e não “qualificar”, uma vez que consideramos nociva para uma compreensão crítica da formação de professores e dos processos de ensino-aprendizagem a noção de que somente se é “bom professor”, “com qualidade/qualificado” quando se possui títulos acadêmicos. Os certificados são importantes, mas pelos processos formativos que envolvem (ou deveriam) sua obtenção, e não pela certificação em si. Há ótimos professores sem títulos acadêmicos, os interiores amazônicos que o digam...

São Paulo “revelaram sua crença na superioridade política e social perante os habitantes da região norte”, viam a população nortista como “não educada”, “indolente”, “ultrapassada”, e “letárgica”. Na verdade, os professores de São Paulo classificavam todos os aspectos da região norte como inferiores¹³, e muitas vezes confundiam o estado de Rondônia com o de Roraima; além disso, a noção que tinham de Amazônia era de total homogeneidade, não levando em consideração características específicas de cada estado e região. Posterior a essa apresentação de dificuldades, são descritos três fatores principais que caracterizaram o curso: as pesquisas eram centradas na região local dos pesquisadores (Rondônia), o fato de os professores de São Paulo ministrarem suas aulas em Rondônia contribuiu para a superação de preconceitos e estereótipos sobre a região, e a troca de saberes entre os professores de ambos os estados ajudou a expor a disparidade entre as regiões e a desigualdade no acesso ao saber acadêmico. Alguns dos principais resultados alcançados é de que o programa permitiu a compreensão a importância de ações de políticas educacionais que contribuam para a diminuição da desigualdade entre regiões do país, e que o envolvimento dos professores da UNIR em sua própria realidade enquanto pesquisadores permitiu uma maior internalização da pesquisa, algo além de adquirir conhecimentos (conteúdos) de um livro ou um curso. Atualmente (na data da publicação do artigo – 2004) há um programa de doutorado nos mesmos moldes sendo desenvolvido. O artigo é finalizado com a constatação de que ainda há muito a aprender, mas acredita-se que estão caminhando na direção certa.

O artigo de Godoy et al (2007) relata uma pesquisa de natureza quantitativa realizada com o grupo indígena Tsimane, da Amazônia Boliviana, seu principal objetivo foi mensurar a contribuição da educação escolar para o *capital social* desse grupo. O conceito de capital social não é aprofundado, sendo mais exemplificado. É dito que o conceito de *capital social* engloba “normas e comportamentos que permitem às pessoas agir coletivamente” (p. 138). Dessa forma, os autores afirmam que em sociedades pré-industriais¹⁴ algumas variáveis que podem ser medidas como correspondentes ao capital social são: expressões de generosidade, como o ato de presentear, ajuda no trabalho dada a um membro externo à família, ou participação em tarefas coletivas (p. 138). É apresentada uma descrição de 14 outros estudos quantitativos sobre o efeito da escolarização no capital social – um dos dados mais relevantes encontrados é que a

¹³ “In fact, all the aspects of the region were classified as inferior.”

¹⁴ Termo carregado de uma concepção “evolucionista” com um sentido direcionado para a cultura. Se as sociedades são “pré-indutrias”, algum dia elas naturalmente serão “industriais”.

associação positiva entre escolarização e capital social (quanto maior um, maior o outro) é maior em sociedades industriais. Posteriormente é apresentada a metodologia do estudo, que contou com aplicação de questionário (pesquisa tipo *survey*) para um total de 574 sujeitos da etnia Tsimane, residentes em 13 diferentes vilas. O capital social foi equacionado com presentes dados a pessoas de outro grupo familiar, trabalho voluntário prestado a pessoas de outro grupo familiar, e participação em tarefas coletivas (p. 147). Para mensurar a escolarização era perguntada a série máxima que o sujeito tinha alcançado na escola. Após a apresentação da metodologia, é feita uma descrição mais pormenorizada dos Tsimane, suas atividades econômicas e práticas que envolvem o capital social em seu cotidiano – como o preparo e consumo da *chicha*, uma bebida fermentada normalmente de mandioca, a qual é consumida em grupos coletivos, nunca num momento solitário. Os resultados quantitativos e seus tratamentos estatísticos são apresentados, de modo que os principais resultados do estudo encontram uma fraca associação entre a escolarização e o *capital social* entre os Tsimane, entretanto, é reconhecida uma fragilidade do estudo por conta de características da realidade estudada e do estudo em si. Estatisticamente a amostra pesquisada foi pequena, e algo de grande influência para fragilizar os dados estatísticos é que a média de escolarização entre os Tsimane adultos do sexo masculino é de 1,99 anos, e do sexo feminino 1,25 anos (p. 151), dessa forma, não há grande variação entre a ausência total de escolarização e o tempo de escolarização médio, impedindo que os testes estatísticos revelem tal influência de uma maneira mais confiável. O artigo é encerrado levantando questões e incertezas sobre as mudanças que a educação escolar poderá causar no *capital social* dos Tsimane.

Sobre o artigo tratado acima (GODOY et al, 2007), consideramos importante ressaltar nossa opção por não coadunar com a flexibilização demasiada do conceito de “capital social”, ou mesmo “capital cultural” de modo a descaracterizar o pano de fundo sociológico que esses conceitos revelam. Defendemos que esses conceitos devam ser tomados rigorosamente, pautados na perspectiva de Pierre Bourdieu (2007), para o qual o capital social revela as relações sociais de um sujeito e sua capacidade de utilizá-las a seu favor. Portanto, é inadequado atribuir “capital social” a culturas não hegemônicas; estas possuem relações de solidariedade, que devem ser exaltadas e valorizadas na humanidade que as permeia. Já o “capital social”, este pertence majoritariamente às camadas mais privilegiadas da sociedade capitalista.

Reyes-Garcia et al (2010) buscam trazer contribuições para a discussão da suposta influência negativa da escolarização sobre os conhecimentos tradicionais (*environmental local knowledges*) de populações culturalmente diferenciadas. Para tanto, é apresentada uma revisão da literatura, concluindo que, empiricamente, é fortemente corroborada a ideia de que a utilização dos conhecimentos tradicionais na escola como contextualização contribui para um maior aprendizado do conteúdo escolar. Apresenta também a conclusão de que, apesar de muito fortalecida a concepção de que os conteúdos escolares “oficiais” tem uma relação excludente com os saberes tradicionais, as evidências empíricas apontam ainda para uma indefinição sobre o tema, sendo necessárias mais pesquisas e padronização de análise para uma melhor compreensão da questão. Após essa revisão inicial, é apresentada uma pesquisa empírica de caráter quantitativo realizada com o povo Tsimane, na Bolívia. A investigação foi do tipo *survey* com várias análises estatísticas, e também com observação, e os principais resultados apresentados são: corroboração da ideia de que uma educação escolar contextualizada com os saberes tradicionais facilita a aquisição dos conteúdos curriculares “oficiais”, e também contribui para a diminuição da relação negativa entre a educação escolar e os saberes tradicionais.

Tanto a pesquisa de Reyes-García et al (2010), quanto a de Godoy et al (2007) demonstram ser pesquisas quantitativas de forte embasamento teórico e estatístico na área de Educação; talvez possam ser utilizadas como exemplos na formação de pesquisadores iniciais de quais as possibilidades e limitações de uma pesquisa desse tipo, sendo que sua produção no Brasil é escassa e, ainda, utiliza comumente poucas ferramentas estatísticas para as quantificações.

Teles e Coutinho (2011) relatam uma investigação desenvolvida por pesquisadores brasileiros professores da Universidade de Brasília (UnB), no contexto da realização de um curso de formação inicial (graduação) em pedagogia para professores de escolas públicas do ensino fundamental do estado do Acre. O programa foi desenvolvido a partir de uma solicitação por parte da Secretaria Estadual de Educação do Acre por uma ajuda da UnB para o estado garantir a formação em nível superior dos professores em atuação. Desse modo, uma parceria da Faculdade de Educação da UnB com a Faculdade de Educação da Universidade do Acre (sic) realizou o processo de elaboração e oferta de um curso à distância (EaD) de graduação em pedagogia com duração de três anos. Segundo os autores, havia no estado 1800 professores no exercício da profissão que não possuíam diploma de nível superior, sendo que todos esses, sem

exceção, realizaram o curso online e obtiveram seus diplomas. O curso foi montado na plataforma online *Moodle*, e contava com atividades individuais a serem desenvolvidas e um encontro presencial semanal quando os professores se reuniam em grupos para discutir coletivamente os conteúdos e tarefas a serem cumpridas. O PEDEaD (Pedagogia em Educação a Distância), nome dado ao programa, contou com três categorias de professores: professores universitários (UnB e Universidade do Acre) que elaboraram o material e formaram 54 professores mediadores, que concomitante com o programa realizaram uma pós-graduação *lato sensu* – Especialização em Educação a Distância – desenvolvida pelo mesmo grupo de professores universitários já citados, o terceiro grupo foram os estudantes-professores, professores em exercício no ensino fundamental de escolas pública do Acre. A maior parte do artigo é utilizada na descrição do programa e dos desafios encontrados e os caminhos de superação trilhados. Em certo ponto os autores afirmam terem realizado uma investigação de natureza qualitativa durante o desenvolvimento desse programa de formação de professores, foi feita uma análise de conteúdo de matérias online, como documentos, memórias e mensagens com vistas a obter dados sobre o que foi falado com relação aos objetivos do programa, resultados alcançados, e dificuldades. Foram elaboradas categorias como: problema, dificuldade, esperança, ajuda, comunidade, sucesso, suporte, conclusão do programa (conclui o programa). Sem uma discussão muito pormenorizada dos procedimentos de pesquisa, são apresentadas algumas “falas” presentes nos registros do curso que levam os autores às seguintes e principais conclusões: o PEDEaD é um programa de desenvolvimento profissional de professores bem sucedido, que combina trabalhos online e em interação presencial, e que nesse sentido as “comunidades de aprendizagem” (learning communities) que se formam durante o programa são essenciais para seu sucesso (p. 91). Dessa forma, é sugerido que modelos colaborativos, isso é, de maior interação entre os participantes dos programas, podem melhorar a qualidade dos programas na medida em que aumenta a motivação e envolvimento dos sujeitos (p. 91).

O estudo de Aikmen (2012) faz uma análise acerca do discurso da “educação intercultural”, partindo de duas experiências da autora em contextos muito distintos – uma é a participação no lançamento do relatório da UNESCO “2010 Global Monitoring Report (GMR)”, ocorrido em Londres no início de 2010, no qual a educação intercultural é tida como um meio de superar a discriminação e promover “inclusão”; e a outra experiência é junto a uma comunidade indígena rural da Amazônia peruana, a

comunidade de Kirazwe¹⁵, na qual a educação intercultural é vista como um meio de exclusão em si. Ao aprofundar a descrição de suas experiências, a autora contextualiza melhor a situação dos Kirazwe e afirma que, o que chega na escola é o discurso de uma “educação intercultural”, mas que, na realidade, o que os pais dos alunos dizem que ocorre é uma educação na língua indígena, sem o devido ensino de conteúdo escolar. Argumentam que “não precisam da escola para ensinar a língua indígena”, dessa forma, há uma resistência local à chamada “educação intercultural” e o desejo pela educação em espanhol, similar a das populações urbanas da região. A autora afirma que o discurso do GMR concebe a cultura enquanto algo estático, e às vezes como sinônimo de etnia. Dessa forma, finaliza o artigo argumentando que os programas de “educação intercultural” precisam ser pensados e desenvolvidos de modo a reconhecer as múltiplas identidades de um povo, no caso dos Karazwe, como índios, mineradores (extratores de ouro), e cidadãos peruanos, por exemplo. Enquanto não houver essa “porosidade” da noção de cultura não haverá uma verdadeira “educação intercultural”.

2.2 – Comentários Gerais sobre a revisão bibliográfica

Consideramos que o esforço de realização de uma revisão sistemática da bibliografia sobre o tema a ser estudado é fundamental para o aprofundamento na temática e criticidade das análises, uma vez que se consegue captar diferentes leituras da realidade pesquisada. Esta revisão contribuiu para a pesquisa como um todo pois revela o que foi ou tem sido realizado em termos científicos sobre a temática central de pesquisa – educação e contexto amazônico – e revela a originalidade do processo investigativo aqui desenvolvido.

Fica explícita a limitação que a SCIELO tem sobre a produção acadêmica na área de Educação no Brasil. É fato que tal base de dados alcançou grande legitimidade no cenário acadêmico pelo menos em toda a América Latina, todavia, provavelmente por ser muito restrita e exigente aos critérios de indexação, grande parte dos periódicos da área de Educação não consegue se filiar, o que não descarta sua legitimidade, mas sim sua abrangência na representação da produção acadêmica em Educação. Ademais, fica a incerteza de que a ferramenta de busca interna à SCIELO tenha a funcionalidade

¹⁵ A autora afirma que esse nome é um pseudônimo.

ótima no retorno das obras que envolvem as palavras-chave buscadas – o que indica também a limitação do caminho percorrido para a realização desta revisão.

Dessa forma, é considerada urgente elaboração de um banco de dados funcional que priorize e reúna a produção na área de Ciências Humanas (ou específico da Educação) do Brasil, talvez com contribuições de outros países da América Latina. Avaliamos que nosso campo científico ainda carece de tal instrumental nacional, o que possui uma relação dialética negativa com a qualidade e profundidade das pesquisas nele localizadas. Tais pesquisas ainda se sustentam em maior parte em ideias teóricas do que em estudos empíricos conectados com a teoria (AZANHA, 2011). Na SCIELO somente estão indexados periódicos classificados pela avaliação da CAPES como Qualis A1 e A2, o que torna tal indexação muito restrita. A criação de um banco de dados funcional da Educação que acolhesse os periódicos, talvez a partir da avaliação Qualis B2 da CAPES, seria um salto qualitativo para a produção acadêmica no campo educacional brasileiro.

Possivelmente este texto possa servir de exemplo prático a pesquisadores iniciantes na área de uma possibilidade fecunda de realização de uma revisão bibliográfica, visto que no campo da Educação no Brasil são escassas as publicações de revisões bibliográficas (ALVES-MAZZOTTI, 1992), enquanto nas áreas de saúde e biológicas há uma forte tradição desse tipo de produção. Ademais possa servir também para evitar a ideia de que uma revisão bibliográfica, para ser eficiente e rigorosa, tenha que ter a abrangência e aprofundamento de uma pesquisa do tipo “estado da arte”, ou “estado do conhecimento”, como as publicações de Megid Neto (1998), e Rink e Megid Neto (2009).

Não obstante as limitações do processo no qual esta revisão foi desenvolvida, fica demonstrada a necessidade de intensificação de pesquisas na região amazônica, considerando o fato que é mister uma maior compreensão deste bioma e das culturas que ele abriga, bem como potencializar as contribuições que as pesquisas sociais associadas à região possam ter no fortalecimento comunitário de seus habitantes.

No capítulo seguinte iremos apresentar um resumido panorama das questões políticas que tomam lugar na Amazônia, afunilando o olhar trazendo mais detalhes sobre o histórico e as características da comunidade na qual foi desenvolvida esta investigação, a Reserva Extrativista do Lago do Cuniã.

CAPÍTULO 3 – Universo da Pesquisa e fundamentações decorrentes

O Capítulo 3 reúne reflexões acerca do universo deste estudo. São tecidas algumas considerações acerca da complexidade do território chamado de Amazônia, seguidas de uma breve descrição da Reserva Extrativista do Lago do Cuniã, lócus desta investigação. Por último, mas não menos importante, explicitamos nossas ideias sobre cultura e educação, as quais nos permitem compreender a realidade da maneira aqui descrita e analisada.

3.1 – Amazônia: invenção e disputa geopolítica

Uma visão concreta da Amazônia, como espaço descontínuo de homens e comunidades, projetados interferentemente sobre as heranças da natureza, é imprescindível para quem queira entender as especificidades da área de máxima biodiversidade *in situ*, na face do planeta terra, sobretudo a quem queira se atrever a fazer proposições de melhoria. (Ab’Sáber, 1994, p. 83)

A Amazônia é uma região inventada. Não há elementos que estejam presentes em todos os seus espaços e lhe confirmam uma unidade e identidade (PORTO-GONÇALVES, 2012). Do ponto de vista biológico, dentro da região denominada “Amazônia legal”, ou seja, a Amazônia reconhecida legalmente pelo Estado brasileiro, estão incluídos até ecossistemas de cerrado, como em certas regiões do extremo norte (Ab’Sáber, 1994). Ora, qual receptor de uma mensagem sobre essa região associaria o nome “Amazônia” com uma área de savana, que, ao inverso de uma composição florestal, possui um estrato arbóreo descontínuo e um estrato herbário contínuo?

São muitas as meias verdades envolvendo a imagem da Amazônia, levando grande parte da população a cultivar entendimentos completamente equivocados, preconceituosos e prejudiciais sobre a região. É tido que 60% de sua população, por exemplo, vive em áreas urbanas (DOUROJEANNI, 1998). Sua abrangência inclui grandes cidades brasileiras de considerável importância para o capital nacional, como Cuiabá, Porto Velho, Manaus, e Belém.

Tais fatos negam a imagem de uma Amazônia como uma floresta tropical úmida, densa, homogênea, e com população humana escassa e composta majoritariamente de grupos tradicionais, principalmente indígenas. A Amazônia é muito

mais que isso, sua realidade é demasiado complexa para ser explicada com um modelo tão simplificado e desenvolvido por um olhar externo. Acreditamos ser importante uma militância acadêmica e política por uma concepção de Amazônia mais coerente com sua complexidade.

Dessa forma, quando se pretende desenvolver um trabalho sobre a região e fatos que possuam conexões com suas configurações físico-biológicas e histórico-sociais, é preciso saber de qual Amazônia estamos falando... de qual verdade? A do colonizador, exógena, com seus estereótipos e categorias pré-conceituais sobre a região, ou a de seu povo, dos amazônidas, em toda diversidade cultural que tal nomenclatura abranja? (PORTO-GONÇALVES, 2012).

Principalmente a partir dos anos 1960 com a construção da rodovia Bernardo Sayão, a Belém-Brasília, e da abertura da Zona Franca de Manaus – grande complexo industrial – a força do capital foi injetada com grande pressão sobre a Amazônia. Atualmente, há diversas afirmações ideológicas que se vestem de certo nacionalismo e militam contra a permanência e atuação de organizações ambientalistas estrangeiras em solo amazônico. O fato é que a principal roldana para a abertura dos portões amazônicos ao capital estrangeiro foi e talvez ainda seja, o Estado brasileiro (PORTO-GONÇALVES, 2012).

Todavia, as ações do Estado são tidas como legítimas. Afinal, falam em nome do endeusado “progresso”, e não de direitos ambientais difusos e, para muitos, abstratos. A esperança é que o senso crítico se fortaleça mais e mais, afinal, o “progresso” nunca chega à população local. O questionamento é iminente: que progresso é esse? Para quem? Por quê?

Pinto (1994) denuncia as truculentas ações estatais e privadas da segunda metade do século XX que tiveram o objetivo de “integrar” a Amazônia à “nação”, claro que aos moldes da elite dominante do sul. Afirmar que em certa medida a área deixou “de ser uma área de reserva, deixou de ser elemento de utopias, e passou a ser um elemento de negócios, um elemento dos processos produtivos” (PINTO, 1994, p. 113).

A relação direta entre a chegada do capital com grande aumento dos desmatamentos e a depredação ambiental na região não é coincidência, tampouco um caso único. Marx, já no século XIX, mostrava que no sistema capitalista a produção de riqueza ocorre por meio da transformação da natureza. Em um estado capitalista onde, acima de tudo, o lucro é que move a economia, obstáculos que evidenciam que a qualidade ambiental não é perene e depende da conservação da natureza são concebidos

meramente como desafios a serem superados pelo mercado. A “mão do mercado” vai dar conta e resolver as questões, sejam elas físicas, ambientais, ou sociais: é o que proclama a ideologia.

Em meu caminho reflexivo, foi, provavelmente, a partir de tais indagações que o reconhecimento do valor do conceito marxiano de ideologia tenha tomado a proporção que possui nesta pesquisa. Sendo visualizado mentalmente com relação às questões ambientais, é percebido seu valor também para a compreensão de forças reacionárias na Educação. Falaremos mais sobre este conceito adiante.

Considerando os pontos levantados acima, as principais questões do movimento ambientalista não deveriam se centrar na possibilidade ou não de sobrevivência da vida (humana) no planeta caso o modelo civilizatório hegemônico tenha realmente graves e negativas consequências ambientais. As questões nodais giram em torno de quem será beneficiado com a adoção dos modelos atualmente dominantes: urbano-industriais e de economia neoliberal. Quais os custos de tais escolhas, considerando esferas culturais, sociais, ambientais, e econômicas? Vale a pena? Gosto da provocação que um professor de meu curso de graduação nos fazia, afirmando que destruir cenários e belezas naturais tão valiosas quanto, por exemplo, as cachoeiras do rio Madeira que estão sendo (foram) transformadas em barragens para as Usinas Hidrelétricas de Santo Antônio e Jirau, para gerar riquezas (monetárias) que irão fazer somente com que poucas pessoas ricas fiquem ainda mais ricas, e pouco contribuirão para a melhoria real da qualidade da vida humana neste planeta é, dizia ele, equivalente a queimar a (antiga) biblioteca de Alexandria¹⁶ para assar espetinhos de churrasco... Vale a pena? Para fazer esse julgamento de maneira mais consciente (real), muitas manifestações ideológicas têm que ser desmascaradas.

Partindo de intenções utilitaristas e políticas, o governo brasileiro, seguindo outros governos, adotou o modelo estadunidense de proteção da natureza contra a predação do modelo civilizatório urbano-industrial. Tendo como premissa central a afirmação ideológica de que o ser humano tem como característica intrínseca causar devastação do meio natural nos lugares onde vive, o governo dos Estados Unidos criou em 1872 a primeira área natural protegida do mundo, o Parque Nacional de

¹⁶ A “Antiga Biblioteca de Alexandria”, ou “Biblioteca Real de Alexandria” foi a primeira tentativa conhecida de se reunir todo o conhecimento humano em um só local. Com mais de 500000 rolos, a biblioteca estava localizada na cidade Egípcia de Alexandria (CHARTIER, 2009).

Yellowstone, área de grandes proporções e valor biológico onde não seria permitida a residência de seres humanos (DIEGUES, 2008).

A primeira área natural protegida decretada no Brasil foi o Parque Nacional de Itatiaia, criado em 1937 no estado do Rio de Janeiro, sob governo federal do presidente Getúlio Vargas. Assim como o Parque Nacional de Yellowstone, o Parque Nacional de Itatiaia teve como impulsionador de sua criação sua beleza cênica, valor biológico, e potencial turístico a ser preservado *ad infinitum* sem influência direta de humanos, somente sendo permitida a visitação com fins turísticos e científicos (BRASIL, 1937).

Apesar da criação do Parque Nacional de Itatiaia em 1937, a maior parte das Unidades de Conservação (UCs) do Brasil foi criada a partir da década de 1980, após o regime militar (DIEGUES, 2008). Na região amazônica o movimento foi intenso. E, devido à substancial presença de populações tradicionais no território, houve conflitos que colocaram em xeque os modelos de criação de áreas protegidas adotado pelo Brasil.

Mediante os conflitos socioambientais, as chamadas “populações tradicionais” foram ganhando visibilidade nacional e internacional, e compondo e se aliando a diversos movimentos sociais como o dos seringueiros. Gradativamente o modelo de áreas protegidas adotado no Brasil foi sendo repensado, culminando na promulgação do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC) no ano 2000 (BRASIL, 2000). Este documento traz o reconhecimento legal de Unidades de Conservação caracterizadas pela habitação permanente de populações tradicionais; além de categorizar também as UCs que não permitem residência humana em seu interior.

Neste estudo, apesar da complexidade que cerca a questão (GUERRERO; TORRES; CAMARGO, 2011), será adotada a noção de povo e/ou população tradicional segundo a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (BRASIL, 2007), que em seu artigo 3º, define:

I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição;

Destaca-se, portanto, que entre suas principais características estão a diferenciação cultural e seu autoreconhecimento enquanto pertencente a uma cultura não dominante, atreladas à ocupação e utilização de um território tradicional, que é o espaço necessário para a reprodução cultural do grupo. Tal definição legal é

convergente também com estudos acadêmicos sobre essas populações, como os de Diegues e Arruda (2001), Diegues e Nogara (2005), e Diegues (2008).

Dessa forma, os grupos indígenas (pré-colombianos) que habitam o território brasileiro também podem ser incluídos na categoria de “população tradicional”. Todavia, isso não ocorre na prática devido à maior força política que esses grupos possuem por terem sido reconhecidos como portadores de direitos e à preservação cultural muito antes das populações tradicionais, o que pode ser evidenciado no Estatuto do Índio, lei ordinária da República que data do ano de 1973 (BRASIL, 1973), à medida que o primeiro documento legal exclusivamente destinado às populações tradicionais foi publicado em 2007 na forma de um decreto presidencial (BRASIL, 2007).

Mas afinal, qual a importância de se entender melhor as populações tradicionais para compreender os processos de disputa de terras na Amazônia? A resposta é demasiado longa e cheia de nuances, mas aqui será feita uma tentativa de clarear algumas questões.

Um importante aspecto presente na cultura de diversas populações indígenas e também de muitos povos tradicionais é a relação com um território descontínuo. O território utilizado por esses grupos humanos para sua reprodução cultural não segue o modelo urbano delimitado por muros, mas é grande e descontínuo, abrangendo áreas de caça, pesca, áreas sagradas. Existem sistemas simbólicos que direcionam deslocamentos de grupos inteiros para outras regiões de tempos em tempos, e que possuem fundamental importância para o tempo de recuperação da mata e meio natural por onde passam e habitam (BALÉE, 1994; LADEIRA, 2007).

Talvez o fato acima destacado, atrelado à não valorização das culturas tradicionais, tomando-as como atrasadas e inferiores diante da cultura urbano industrial, tenha sido uma das maiores fontes de conflitos na demarcação de áreas protegidas. O modelo de área protegida concebido como um reduto ecológico para a natureza e seus seres, onde os humanos poderiam fazer visitas, algo como um “jardim do éden” que protegeria a pureza da natureza intocada pelas mãos humanas, foi sendo questionado e posto em xeque devido aos conflitos causados, também, na região Amazônica. Houve, inclusive, a expulsão de populações de seus territórios para a demarcação de UCs que não permitiam a residência humana.

O modelo pautado no “mito moderno da natureza intocada” (DIEGUES, 2008), foi sendo questionado e repensado a partir das experiências negativas – empíricas e teóricas – que o cercam (GOMÉZ-POMPA; KAUS, 1992). O movimento em defesa dos

direitos a terra e valorização cultural dos povos tradicionais teve início nos movimentos sociais e ambientalistas, quando o movimento dos seringueiros brasileiros liderado por Chico Mendes, e outros, possui importantíssimo papel, e também das Ciências Humanas, principalmente na Antropologia. Todavia, mesmo as organizações ambientalistas tomadas como mais técnicas aderiram à militância do reconhecimento da importância das populações tradicionais na conservação do meio ambiente, em suas diversas esferas, inclusive social e econômica.

Isso é confirmado pelo posicionamento da IUCN (International Union for Conservation of Nature), a organização mundial para a conservação da natureza de maior inserção na proposição de políticas públicas. Em suas diretrizes encontram-se recomendações de que as áreas protegidas sejam criadas preferencialmente onde possam contribuir ao mesmo tempo para a preservação do meio natural bem como de culturas tradicionais. Posicionamento derivado das demandas dos movimentos sociais ambientalistas, estudos antropológicos, mas também de pesquisas realizadas no campo da Biologia da Conservação, outrora grande inimiga da etnoconservação. As discussões não estão se esgotando, mas trabalhos como o de Primack (2006), de grande valor para o campo da Biologia da Conservação, reforçam as hipóteses de que as populações tradicionais contribuem de maneira sistêmica à conservação da natureza nos territórios por elas habitados.

O Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC) (BRASIL, 2000), lei ordinária que determina, juntamente com o decreto nº 4.340 de 2001 (BRASIL, 2002) as categorias de UCs do país, define que no Brasil existem dois tipos principais de UCs, as de “proteção integral” e as de “uso sustentável”. As primeiras não permitem a residência de seres humanos em sua abrangência, as segundas, pelo contrário, são caracterizadas como habitadas por populações tradicionais.

Dentro da categoria de Ucs de “uso sustentável” está a Reserva Extrativista (RESEX). Destaca-se que a existência das RESEX no país antecede a publicação do SNUC, e é um dos principais frutos da luta dos seringueiros liderada por Chico Mendes.

A Reserva Extrativista é uma área utilizada por populações extrativistas tradicionais, cuja subsistência baseia-se no extrativismo e, complementarmente, na agricultura de subsistência e na criação de animais de pequeno porte, e tem como objetivos básicos proteger os meios de vida e a cultura dessas populações, e assegurar o uso sustentável dos recursos naturais da unidade. (BRASIL, 2000. Art 18).

Feita uma breve contextualização do panorama histórico de luta pela terra na Amazônia, e a existência das RESEX e sua importância política e vital para as populações tradicionais, será tratado, mais especificamente, o lócus desta pesquisa.

3.1.1 – Reserva Extrativista do Lago do Cuniã: uma conquista popular

A RESEX do Lago do Cuniã está localizada no Estado de Rondônia, na região do baixo rio Madeira, que leva este nome por estar localizado “abaixo” de Porto Velho. E se estende da capital Porto Velho, até a foz do rio Madeira no rio Amazonas, em Manaus (Cf. Figura 1).

A conformação populacional atual da Reserva começou a se configurar quando no último quartel do século XIX, imigrantes nordestinos e amazonenses começaram a se instalar na região, patrocinados por seringalistas. A área era originalmente habitada por indígenas, sobretudo da etnia Mura, os quais sofreram opressões com a chegada dos seringueiros e seringalistas, sendo mortos ou fugindo da região. Atualmente, os habitantes do Cuniã são um povo formado principalmente por miscigenações entre caboclos amazonenses, imigrantes nordestinos, e indígenas da etnia Mura. Havia vários seringais na extensão de terra que hoje a RESEX ocupa, sendo que o principal era o seringal Cuniãzinho, que esteve em atividade até meados da década de 1970 (SILVA, 1994).

Desse modo, os primeiros imigrantes chegaram ao Cuniã antes mesmo da criação do estado de Rondônia. Esse território pertencia anteriormente ao estado do Amazonas e Mato Grosso. Em setembro de 1943, sob o governo do presidente Getúlio Vargas, é criado o território federal Guaporé, com 86% de suas terras oriundas do estado do Mato Grosso e 14% do estado do Amazonas. Somente em fevereiro de 1956 é que, sob o governo do presidente Juscelino Kubistchek, o Território Federal do Guaporé é nomeado Território Federal de Rondônia em homenagem ao general Cândido Mariano da Silva Rondon que no fim do século XIX e primeira metade do século seguinte realizou importantes expedições nessas terras (DANTAS, s/d; TADEU, s/d).

A população humana da atual RESEX do Lago do Cuniã é composta por aqueles seringueiros que se mantiveram no local por diversas razões, mesmo depois do fim do ciclo da borracha, e miscigenações com indígenas. Os moradores continuaram suas vidas com práticas extrativistas e de pesca, utilizando técnicas intimamente ligadas aos

saberes indígenas, como a pesca por arco-e-flecha e zagaia (Figura 9); não contando com o apoio estatal para a garantia de acesso a atendimentos de saúde e outros direitos humanos.

Em diversas ocasiões e com sujeitos diferentes apareceram nos discursos dos moradores da Reserva a autodenominação de “filho do Cuniã”, ou “filha do Cuniã”. Este modo tão belo de representar a relação visceral que esses seres humanos desenvolveram com seu lugar é também muito poderoso no sentido de impactar quem vem “de fora”. Salientar esse auto reconhecimento como filhos do lugar é um modo de reconhecer e valorizar a cultura local. As figuras 4 e 5 representam, ainda que muito limitadamente, a beleza da Reserva.

Figura 4
Núcleo habitacional Silva Lopes



Figura 5
Pôr-do-Sol no núcleo habitacional Pupunhas



Aqui abrimos um parêntese para tratar da identificação sócio-antropológica desse grupo humano. Considerando o histórico acima apresentaddo, a população residente da RESEX do Lago do Cuniã, participantes deste estudo, pode ser (e é) considerada “tradicional”, segundo a definição já apresentada neste capítulo. Mais especificamente, fazem parte de uma categoria sociológica nomeada “caboclo da Amazônia”, “caboclo amazônico”, ou simplesmente “caboclo” (DIEGUES; ARRUDA, 2001).

Rodrigues (2006), apesar de não defender a extinção da utilização do termo “caboclo”, afirma que este é muito polissêmico e é mais comumente uma categoria de atribuição por terceiros do que de auto-atribuição. Diegues e Arruda (2011) afirma que as “categorias” “caboclo”, e “ribeirinho amazônico”, se referem ao mesmo grupo humano, apesar de o termo “caboclo” poder ser utilizado para populações tradicionais não indígenas da Amazônia que não tem seus modos de vida intimamente ligados a corpos d’água.

Neste estudo serão adotadas as terminologias “população ou povo tradicional”, mais geral, e “ribeirinhos”, mais específica, para se referir aos moradores da RESEX do Cuniã. A segunda é a que emerge mais comumente de diálogos com os moradores, pode ser considerada uma categoria de auto-reconhecimento local.

Dito isso, fechamos o parêntese e podemos voltar ao breve relato histórico de relações de poder na constituição da comunidade do Cuniã. No início da década de 1980 o Estado começou a se fazer presente, não como suporte da população, mas de maneira truculenta, visando sua expulsão do território. Por meio da extinta Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), que era subordinada ao Ministério do Desenvolvimento Urbano-MDU, o governo federal decidiu criar na área uma Reserva Ecológica – unidade de conservação onde não é permitida residência humana. Assim, os moradores passaram a conviver sob constantes ameaças de expulsão.

Tais fatos são exemplos vivos dos conflitos ocorridos na Amazônia decorrentes da concepção *preservacionista*¹⁷ de áreas protegidas, ou seja, a busca por área intocadas – a adoração ao *wilderness*.

Para a SEMA e seus técnicos pouco preparados na compreensão das questões humanas, não havia embate: o procedimento estava dado. A expulsão das famílias era iminente e ideal, justificando inclusive graves desrespeitos a essas pessoas como a profanação de seus espaços sagrados de união com o território. Silva (1994) registra relatos da “chegada” da SEMA na área, sendo que o órgão, representado por técnicos frequentemente armados, se apossou do terreno onde ficava a capela de Nossa Senhora de Fátima, tida como padroeira da comunidade e ponto de encontro e socialização local. A capela foi demolida e incinerada e nos arredores foram construídas três casas de alvenaria (as primeiras do tipo na comunidade), duas delas para abrigar funcionários da SEMA e uma grande casa (atualmente abandonada e chamada de “casarão do IBAMA”) com objetivo de alojar pesquisadores e representantes “de alto escalão” (SILVA, 1994).

Em meio à resistência foi formada a Associação de Moradores do Cuniã (ASMOCUN) – uma das primeiras da Amazônia – que representou os comunitários em disputas políticas envolvendo denúncias junto à Câmara dos Vereadores de Porto

¹⁷ O termo “preservacionistas” é utilizado classicamente na área ambiental para designar o grupo de pessoas que defende a “preservação” *stricto sensu* da natureza, isso é, a sua perfeita manutenção sem alterações geradas pelos seres humanos. Já os “conservacionistas” seria o grupo de pessoas que milita a favor da “conservação” da natureza, da garantia da sobrevivência de sua diversidade e beleza, contando com intervenções humanas de maneira limitada e planejada. Wilderness é o termo em inglês que representa uma concepção de “natureza intocada”, virgem, intacta, livre de qualquer modificação humana.

Velho, Assembleia Legislativa do estado, contatos com deputados federais e até mesmo correspondência com a Presidência da República.

É fato que, antes da chegada dos órgãos governamentais ambientais, havia três escolas e um posto de saúde na comunidade, entretanto, seus funcionários eram habitantes locais e os serviços eram de pouco impacto (tanto positivo quanto negativo) na comunidade. Portanto, pode-se dizer que a entrada do Estado no Cuniã ocorreu com a truculenta e humilhante ação dos órgãos governamentais ligados ao meio ambiente, pautada em preconceitos e discriminações com a população local e permeados pelo mito de que a conservação ambiental somente é possível contando com a não interferência humana (SILVA, 1994).

Órgãos estaduais como a Secretaria do Meio Ambiente de Rondônia (SEMARO), também tinha interesses estratégicos de conservação do meio natural na área do Cuniã, tendo inclusive transformado a área em “Reserva Ecológica” na década de 80. Entretanto, a jurisprudência da área foi definida como do governo federal e assim o governo estadual teve suas ações na área invalidadas. No saldo final, o maior ônus dessa disputa pela área ficou com a população local, que teve que resistir a conflitos de informações e ações dos órgãos estaduais e federais, ficando cercada de ameaças de ser expulsa de seu lugar (SILVA, 1994).

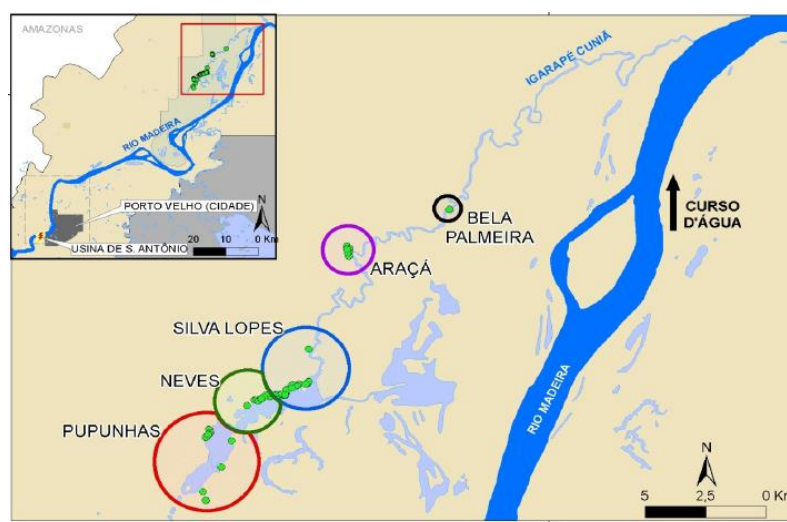
Sobre as esdrúxulas indenizações que os moradores expulsos de suas casas receberam/receberiam, Silva (1994, p. 45) afirma:

A compreensão [do valor tão baixo da indenização] está nos critérios de valorização adotados pelo INCRA que leva em consideração a terra desmatada, o plantio de lavouras perenes, construções etc. Esses critérios entram em choque com os valores assumidos por populações extrativistas que têm sua sustentação econômica e a própria sobrevivência assegurada pela manutenção da mata.

A luta se estendeu por vários anos e culminou com a demarcação da RESEX, de forma a avançar no respeito aos direitos da população ali residente. Atualmente, a Reserva é composta por (pelo menos) cinco núcleos habitacionais (FIGURA 6), a saber: Pupunhas, Araçá, Silva Lopes, Neves e Bela Palmeira (onde reside somente uma família). O levantamento demográfico mais recente foi realizado em 2011 por meio de um cadastramento das famílias realizado pelo ICMBIO e NAPRA, no qual consta que há 76 casas distribuídas na RESEX, com cerca de 350 moradores no total. A maioria das habitações é construída em madeira pelos próprios moradores, havendo algumas casas parcial ou totalmente construídas em alvenaria. Até o ano de 2010 a energia

elétrica da comunidade era provida por meio de gerador que permanecia ligado durante algumas horas do dia e da noite, em tempos alternados; durante o ano de 2010¹⁸, linhas de transmissão de energia elétrica foram direcionadas à comunidade e atualmente todas as casas têm acesso à energia em tempo integral.

Figura 6
Representação espacial da localização dos núcleos habitacionais da Reserva¹⁹



A escola Francisco Braga (Figura 7) é, atualmente, a única escola da Reserva e está localizada no núcleo Silva Lopes (a 200 metros da sede do ICMBIO). A escola pertence à rede municipal de ensino de Porto Velho e oferece aulas para o Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano no período matutino, e do 6º ao 9º ano no período vespertino. No primeiro ciclo do Ensino Fundamental as aulas são em regime regular; já o segundo ciclo (do 6º ao 9º ano) faz parte de um projeto da Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho (SEMED) chamado genericamente de “Projeto Ribeirinho”, que é uma proposta de gestão baseada na Pedagogia da Alternância, na qual as crianças

¹⁸ Iniciativa do programa de eletrificação rural “Luz para Todos”, do governo federal. Programa lançado em 2003 com conclusão em 2011 - http://luzparatodos.mme.gov.br/luzparatodos/Asp/o_programa.asp - acessado em 11/09/2012.

¹⁹ Imagem de elaboração desconhecida, retirada dos arquivos do NAPRA. Link: www.napra.org.br (acesso em 17/03/2014).

realizam seus estudos em ciclos – de 15 dias, no caso – alternando um ciclo de presença escolar, com um ciclo junto às famílias²⁰.

Figura 7
Escola da Reserva Extrativista do Lago do Cuniã



A Pedagogia da Alternância é um modo de organização da educação escolar que tem seu surgimento apontado em Lot-et-Garote, região sudoeste da França, em 1935, com a criação da primeira Maison Familiale Rurale (Casa Familiar Rural): iniciativa decorrente do desejo de crianças de não ter que deixar o trabalho familiar com a terra para ter acesso ao sistema educacional (RIBEIRO, 2008).

O estudo de Teixeira, Bernartt e Trindade (2008) aponta uma crescente produção científica acerca da Pedagogia da Alternância no Brasil, a partir da considerada primeira investigação realizada sobre a temática no país: a de Nosella (1977). Todavia, os autores afirmam a necessidade de maior aprofundamento nas pesquisas, sobretudo no que concerne aos fundamentos teórico-metodológicos e na dinâmica família-escola envolvidos na Pedagogia da Alternância.

²⁰ Comumente nomeados Tempo-Escola (TE) e Tempo-Comunidade (TC) (RIBEIRO, 2008), nomenclatura não utilizada neste estudo por não ter sido observado seu uso no lócus de pesquisa do qual tratamos.

Consideramos que os princípios da Pedagogia da Alternância dialogam com a Educação Popular, na medida em que respeitam e valorizam os modos de vida diferenciados, reconhecendo suas implicações educativas. Deste modo, serão feitas relações entre a realidade observada em campo com alguns princípios da Pedagogia da Alternância e da Educação Popular, de modo a contribuir para um pensar sobre essas construções teórico-metodológicas educacionais para um maior reconhecimento do valor que as culturas tradicionais possuem.

No próximo subcapítulo serão apresentados e discutidos os principais conceitos analíticos que sustentam esta investigação, todos conectados pela Educação Popular.

3.2 – Educação Popular: um paradigma dialógico e político do campo da Educação.

Este subcapítulo tem o objetivo de explicitar a concepção que temos de Educação, apresentando os principais conceitos que serão utilizados para possibilitar uma análise científica dos dados que emergiram das pesquisas de campo. É, explicitamente, expressão de meu olhar sobre o campo da Educação, o qual é fortemente mediado pela orientação e co-orientação deste estudo. Antes de começarmos a tratar da Educação, vamos falar primeiro de o que Brandão (2012) chama de sua “morada”, a cultura.

Utilizar cientificamente o conceito de cultura é sempre um desafio, pois trata-se de um dos mais complexos das ciências sociais (WHITAKER, 2003). Neste estudo, utilizamos o conceito antropológico de cultura, criado pelos antropólogos em contexto histórico bastante específico – século XIX – quando diversos grupos humanos foram estudados pelos cientistas europeus²¹. O conceito de cultura foi criado para compreender os diferentes grupos humanos, é um conceito altamente compreensivo com relação ao “outro” da cultura ocidental de bases eurocêntricas. (WHITAKER, 2003; WHITAKER; BEZZON, 2006).

Geertz (2011) preconiza o uso mais adequado do conceito evitando uma ampliação excessiva de sua abrangência e sua descaracterização. Muito é falado sobre o caráter semiótico da compreensão geertziana do conceito de cultura, como sistema

²¹ Não entraremos aqui na polêmica que liga os estudos antropológicos do século XIX às necessidades do Imperialismo. Motivações discutíveis, sem dúvidas, mas que não impediram a emergência de um dos mais preciosos conceitos das Ciências Humanas.

simbólico, um sistema de símbolos significantes; claro que tal compreensão é importantíssima na obra do autor, mas tem de ser entendida com base no modo como é construída – a leitura evolutiva que Geertz faz do surgimento da cultura.

Partindo de uma análise evolutiva, o autor constata que os australopithecínios, grupo de primatas extintos muito próximos evolutivamente do gênero *Homo*, ou seja, nossos antepassados filogeneticamente próximos, já possuíam alguns aspectos elementares da cultura, como a capacidade de desenvolver simples ferramentas e regras de parentesco. Isso, somado, sobretudo, ao fato de que o cérebro do *Homo sapiens* é cerca de três vezes maior do que os dos australopithecínios, “sugere que a maior parte da expansão cortical humana seguiu, e não precedeu, o ‘início’ da cultura.” (GEERTZ, 2011, p. 47-48, *grifos nossos*).

Portanto, partindo de tal contextualização, é possível analisar o excerto da obra do autor de maneira mais rigorosa:

[...]. Não dirigido por padrões culturais – sistemas organizados de símbolos significantes – o comportamento do homem seria virtualmente ingovernável, um simples caos de atos sem sentido e de explosões emocionais, e na sua experiência não teria praticamente qualquer forma. A cultura, a totalidade acumulada de tais padrões, não é apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial para ela – a principal base de sua especificidade. (GEERTZ, 2011, p. 33).

Pode-se notar que a cultura é tomada como fenômeno humanizador, que permitiu o desenvolvimento dos hominídeos até a espécie atual. Defendemos aqui que se a cultura é o que humaniza o ser humano, ela não pode ser, ao mesmo tempo, considerada o que o desumaniza, o que tolhe a liberdade e plenitude de seu “ser” cultural. O próprio Geertz critica o uso do conceito de cultura para a explicação de fenômenos não humanizadores, e afirma que “a verdade”, “o real”, não varia conforme a cultura, o que cambia são os símbolos utilizados para captá-la. Segue trecho representativo desta complexa noção:

[...] Os militares do Japão de 1934 que abriram seu panfleto sobre *A teoria Básica de Defesa Nacional e Sugestões para seu Fortalecimento* fazendo ressoar a metáfora familiar ‘A guerra é o pai da criação e a mãe da cultura’ achariam a máxima de Sherman²² tão pouco convincente, sem dúvida, quanto ele acharia a deles. Eles se

²² William Tecumseh Sherman foi um soldado e escritor estadunidense. Sua afirmação, ou sua “máxima”, é: A guerra é um inferno.

estavam preparando energicamente para uma guerra imperialista numa nação antiga que procurava fincar o pé no mundo moderno; Sherman, por sua vez, prosseguia extenuadamente uma guerra civil numa nação ainda não concretizada, dividida por ódios internos. **Não é a verdade, portanto, que varia com os contextos social, psicológico e cultural, mas os símbolos que construímos em nossas tentativas, nem sempre efetivas, de apreendê-la. A guerra é um inferno e não a mãe da cultura**, conforme os japoneses acabaram por descobrir – embora eles expressem o fato, sem dúvida, numa linguagem mais grandiosa. (GEERTZ, 2011, p. 119-120, grifos nossos).

Destarte, uma compreensão mais acurada da obra do autor deve passar pela leitura numa perspectiva de tempo evolutivo, com o pano de fundo da evolução biológica da espécie humana, o qual impede exatamente o que Geertz (2011) condena na utilização do conceito de cultura: sua amplitude demasiada que o descaracteriza.

Todavia, é muito comum a utilização do conceito de cultura de maneira demasiada polissêmica, tanto no cotidiano quanto no meio acadêmico. Como visto, o conceito de cultura é sim compreensivo com relação aos modos de vida do outro, mas ele capta fenômenos e processo da humanização, e não da opressão e desumanização. Por conseguinte, é descabido proteger sob a égide da cultura fenômenos sociais como as chamadas “culturais” touradas espanholas (ou de qualquer país), o cerceamento de liberdade das mulheres na religião muçulmana, e, falando da realidade brasileira, fenômenos como manifestações de ódio aos homossexuais (protegidos sob a falácia da “cultura” da família tradicional), entre outros. Esses fenômenos de opressão não fazem parte da cultura, e sim da ideologia, assim como proposto por Marx e Engles (2007).

Aqui abrimos um importante parêntese para tratar da noção marxiana de ideologia, antes de falarmos de nossas compreensões acerca da Educação. O conceito de ideologia é outro dos mais complexos das ciências sociais (WHITAKER, 1984; 2003), e nesta dissertação é concebido como diametralmente oposto ao conceito antropológico de cultura, vejamos o porquê.

O conceito de ideologia surgiu durante a Revolução Francesa, como nome de uma nova ciência (uma ciência das ideias) fundada pelos chamados “ideólogos” franceses. Foi Napoleão que primeiramente, em uma fala sarcástica aos ideólogos, lança a público uma compreensão de ideologia como distorção da realidade (CHAUÍ, 2008). Como afirma Chauí (2008, p. 30):

[...] Marx conservará o significado napoleônico do termo: o ideólogo é aquele que inverte as relações entre as idéias e o real. Assim, a

ideologia, que inicialmente designava uma ciência natural da aquisição, pelo homem, das idéias calcadas sobre o próprio real, passa a designar, daí por diante, um sistema de idéias condenadas a desconhecer sua relação real com a realidade.

Na obra “A ideologia alemã”, Marx e Engels (2007) apresentam suas noções filosóficas materialistas, históricas e dialéticas, por meio da realização de críticas contundentes a seus contemporâneos representantes da filosofia alemã “neo-hegeliana” – principalmente Ludwig Feuerbach, Bruno Bauer e Max Stirner, tachados de ideólogos.

A edição da obra da “Ideologia alemã” aqui utilizada conta com algumas anotações, ora de Marx, ora de Engels, inseridas no manuscrito original da obra. Em uma delas, Marx rebela-se:

[...] Quando, portanto, milhões de proletários não se sentem de forma alguma satisfeitos em suas condições de vida, quando seu “ser” não corresponde em nada à sua “essência”, então de acordo com a passagem citada, trata-se de um infortúnio inevitável que deve ser suportado tranquilamente. Entretanto, esses milhões de proletários e comunistas pensam de modo diferente e provarão isso a seu tempo, quando puserem sua “existência” em harmonia com sua “essência” de um modo prático, por meio de uma revolução. Por isso Feuerbach, em tais casos, nunca fala do mundo humano, mas sempre se refugia na natureza externa e, mais ainda, na natureza ainda não dominada pelos homens. Mas cada nova invenção, cada avanço feito pela indústria, arranca um novo pedaço desse terreno, de modo que o solo que produz os exemplos de tais proposições feuerbachianas restringe-se progressivamente. A “essência” do peixe é o seu “ser”, a água – para tomar apenas uma de suas proposições. A “essência” de um peixe de rio é a água de um rio. Mas esta última deixa de ser a “essência” do peixe quando deixa de ser um meio de existência adequado ao peixe, tão logo o rio seja utilizado para servir à indústria, tão logo seja poluído por corantes e outros detritos e seja navegado por navios a vapor, ou tão logo suas águas sejam desviadas para canais onde simples drenagens podem privar o peixe de seu meio de existência. [...]. (MARX; ENGELS, 2007, p. 46/47).

Em uma das reflexões mais poderosas do livro, os autores revelam que as ideias da classe dominante são (sempre) as ideias dominantes; pautando fortemente esta compreensão em uma concepção materialista do funcionamento da sociedade.

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão

submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação. [...]. (MARX; ENGELS, 2007, p. 47).

E ainda desmascaram a necessidade de que em uma sociedade de classes, em relações de dominação, está necessariamente presente uma ideologia que possibilite essa dominação, a inculcação social das ideias do grupo dominante como ideias universais.

[...] Realmente, toda nova classe que toma o lugar de outra que dominava anteriormente é obrigada, para atingir seus fins, a apresentar seu interesse como o interesse comum de todos os membros da sociedade, quer dizer, expresso de forma ideal: é obrigada a dar às suas ideias a forma da universalidade, a apresentá-las como as únicas racionais, universalmente válidas. [...]. (MARX; ENGELS, 2007p. 48).

Como ressalta Whitaker (2003), o conceito de cultura e o de ideologia surgem em contextos totalmente diferentes e opostos. À medida que o conceito de cultura foi desenvolvido “para compreender outros povos, outras sociedades”, o conceito de ideologia foi pensado por Marx e Engels exatamente para “desmistificar, desmascarar, denunciar, desvelar a própria sociedade ocidental”. Dessa forma, a autora discute a “harmonização” entre esses antagônicos conceitos – cultura e ideologia – a fim de criar condições teóricas de compreensão da complexidade do real de uma maneira não relativista.

[...] é possível perceber, através do uso adequado desses dois conceitos antagônicos – Cultura X Ideologia –, a força do último e a resistência do primeiro, no confronto entre a sociabilidade espontânea da cultura e a dominação que emana do plano econômico. É possível estabelecer, então, uma intersecção entre esses dois planos, o da cultura e o da ideologia, em que esta, ora recobre um maior espaço daquela, ora se retrai, ora se expande, podendo recobri-la em momentos totalitários (de autoritarismo exacerbado), podendo liberá-la toda em momentos de pura celebração. (WHITAKER, 2003, p. 34).

Aqui fechamos o parêntese para as considerações sobre o conceito de ideologia e sua relação com o de cultura, esperando que se torne clara a relevância de ambos a seguir, quando tratamos das concepções de Educação que permeiam este estudo.

Uma das primeiras dúvidas que tive ao começar a perceber a existência de um campo de discussão sobre Educação foi: “afinal, o que é educação”? Há quem a defina

como sendo uma arte, talvez nesse ramo estivesse mais presente meus contatos com os discursos educacionais do senso comum ou nas esferas poéticas e, dessa forma, artísticas. Outros a definem como uma ciência. Ora, mas como assim uma ciência? Quais seriam seus métodos de pesquisa próprios, seus autores “clássicos”, assim como Newton e Einstein são para a Física, Darwin e Wallace para a Biologia, Marx, Weber e Durkheim para a sociologia?

Com os estudos e discussões na área, e o caminhar pela graduação tomando os primeiros contatos com textos científicos, pude então conceber – e esta é uma possível concepção – que a Educação existe como um campo científico, assim como preconizado por Bourdieu (2004). Não se trata de uma ciência em si, mas um campo já com uma consagrada existência, que tem em autores clássicos de outras áreas como a psicologia, sociologia, antropologia e biologia muitos de seus embasamentos para fomentar debates, que com o percurso histórico, foram desenvolvendo especificidades acerca de educação, ensino, e currículo.

Bom, temos então que a Educação é um campo científico interdisciplinar; se os fenômenos da aprendizagem carregam tamanha beleza e impactos simbólicos a ponto de serem chamados de arte, deixamos para outros textos. Dando um passo rumo à compreensão de onde estão localizadas as falas sobre Educação, a segunda grande questão surge quando não basta falar em Educação, mas ainda qualifica-la, como por exemplo: Educação Ambiental, ou Educação Popular.

Fica uma importante interrogação: o que é Educação Popular? Por mais básica que seja, essa questão fica mais curiosa conforme vão aparecendo respostas a ela. Brandão (1980), no último quartel do século XX, afirmava que a mistura do substantivo “educação” com o adjetivo “popular” reverberou pouco na criação de novos conceitos para dicionários de Pedagogia, mas muito em questionamentos na prática educacional e uma ambição de escancará-la como prática política.

Ainda, em sua consagrada obra sobre o “ser” da Educação Popular, Carlos Rodrigues Brandão, distinto representante da EP na América Latina, afirma: “não parece ser importante, hoje, definir o que é a Educação Popular. Oposta à instituição consagrada e resistente a deixar de existir em estado de movimento, ela reluta a tornar-se definível e, sobretudo, uniforme.” (BRANDÃO, 2012, p.100). Possivelmente uma noção que se aproxima com o que Laraira (2011), antropólogo de renome, afirma permear o campo da Antropologia sobre o conceito de cultura – o conceito mais central da área. Ele concorda com Murdock (1932, apud LARAIA, 2011, p. 63) que: “Os

antropólogos sabem de fato o que é cultura, mas divergem na maneira de exteriorizar este conhecimento.”.

A obra de Brandão (2012) foi publicada originalmente em 1986, e muito foi pensado e produzido acerca da Educação Popular desde então. Diferentemente do estudo do autor, que traça um panorama histórico do desenvolvimento da área, aqui pretendemos apresentar uma “foto” contemporânea das formas que os caminhos da Educação Popular criaram. Para tanto, iremos recorrer ao conceito kuhniano de paradigma. Thomas Kuhn, grande filósofo da ciência do século XX, contribuiu para a compreensão dos processos que levam ao desenvolvimento científico. Em publicação principal, “A estrutura das revoluções científicas” (KUHN, 2011), o autor populariza o conceito de paradigma como o que uma certa comunidade científica partilha – o conceito kuhniano de paradigma vai além da noção de um “modelo” (significado literal da palavra de origem grega), e representa mesmo uma “visão de mundo” partilhada por determinada comunidade (científica). O autor considera que há períodos históricos em que sim, a ciência progride por acúmulos processuais, as produções científicas desses períodos são chamadas de “ciência normal”. Entretanto, é argumentado que há também períodos em que a ciência não progride por acúmulo, mas sim por um rompimento (revolução) com a tendência (paradigma) científica(o) anterior – essa produção é chamada de “ciência revolucionária”, ou “ciência extraordinária”.

Para Kuhn (2011, p. 220), paradigma “indica toda a constelação de crenças, valores, técnicas, etc., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada”. Os paradigmas são modelos explicativos que regulam determinada forma de fazer ciência; são sistemas de interpretação de mundo, portanto, extrapolam temas.

Assim, consideramos que atualmente a Educação Popular seja um paradigma educacional que se sustenta principalmente na obra do educador brasileiro Paulo Freire. Esse paradigma compartilha noções das quais nos valem aqui para embasar, juntamente com o conceito de cultura e o de ideologia, nossas análises da realidade encontrada na pesquisa.

Ao se falar em Educação Popular não se parte da concepção de “popular” como sinônimo de “pobre”, ou seja, desprovido de bens materiais. É uma dimensão distinta, e essa conexão deve ser abolida. O adjetivo “popular” nesse caso está muito próximo da noção substantiva do “oprimido” tal como construída na obra de Paulo Freire (2011; 2013). E “oprimido” não são somente os pobres, não é uma condição de posse de bens materiais, mas sim subjugação ao poder e de leitura de mundo.

É oprimido fundamentalmente porque internalizou dentro de si o opressor que lhe tolhe a voz, a palavra, a ação autônoma e a liberdade. Esse oprimido tem muitos rostos: é o explorado econômico, é o condenado à ignorância, é o negro, é o índio, o mestiço, a mulher, o portador de qualquer marca produtora de discriminação. (FREIRE, 2011, p. 9)

A noção de “oprimido” tem a ver com o fatalismo histórico, com a postura diante da história e do mundo como algo que está previamente determinado, e não passível de transformação. Relaciona-se com o esvaziamento de sentido da vida quando imersa em uma lógica perversa como a busca infundável pelo acúmulo de capital, ou seja, a ideologia capitalista. Ideologia que aprisiona, mesmo que em celas de alto padrão, também os opressores, os quais poderão ser libertos somente por meio da libertação dos oprimidos. O oprimido, como indivíduo e como classe, ao se libertar-se, liberta o opressor, ao proibi-lo de oprimi-lo; o inverso não ocorre (FREIRE, 2011; 2013).

Brandão (2012) milita contra a associação histórica da Educação Popular com a “Educação de Adultos”. A segunda, diz Brandão, é compensatória, sua existência fomenta sua necessidade, ela apenas compensa situações adversas do sistema excludente (a existência de milhões de adultos analfabetos). Portanto, Brandão (2012, p. 82) afirma:

[...] Diante de um modelo oficial de educação compensatória, a educação popular não se propõe originalmente como uma forma “mais avançada” de realizar a mesma coisa. Ela pretende ser uma retotalização de todo o projeto educativo, desde um ponto de vista popular.

E, assim, ao “finalizar” uma descrição e análises de caminhos históricos, Brandão (2012, p. 97/98) verbaliza o que acreditamos captar a essência que rege o paradigma da Educação Popular, a existência de uma pedagogia das classes subalternas:

Depois de alguns anos de tropeços, recuos e atropelos, alguns princípios ficam claros. A educação popular é a negação da negação. Não é um “método conscientizador”, mas é um trabalho sobre a cultura que faz da consciência de classe um indicador de direções. É a negação da uma educação dirigida “aos setores menos favorecidos da sociedade” ser uma forma compensatória de tornar legítima e reciclada a necessidade política de preservar pessoas, famílias, grupos, comunidades e movimentos populares fora do alcance de uma verdadeira educação. Ela procura ser, portanto, não a afirmação da possibilidade de emergência de uma nova “educação para o povo” – o

que importaria a reprodução legitimada de “duas educações” paralelas, condição da desigualdade consagrada – mas a da necessidade da utopia de transformação de todo o projeto educativo a partir do ponto de vista e do trabalho de classe das classes populares.

Freire (2013) inicia sua obra mais radical, a “Pedagogia do oprimido”, defendendo a compreensão de que os seres humanos têm uma vocação histórica para a humanização...

[...] Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio da liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. (FREIRE, 2013, p. 40).

Ora, não é mera coincidência tal noção paulofreireana com a contradição entre conceitos de cultura e ideologia explicitada por Whitaker (1984; 2003). A “vocação histórica para a humanização” que o ser humano possui é, nada mais, que sua essência cultural; as negações desta, expressão na dominação e na opressão, fazem parte da esfera da ideologia.

Também, assumindo que a pedagogia do oprimido não pode ser proposta pelos opressores, deve ser construída a partir das classes populares (FREIRE, 2013). Uma de suas metas é possibilitar o desmascaramento da ideologia, ou seja, a descoberta por parte do oprimido de que o opressor está “hospedado” dentro dele. Ou, como transcrito acima em um trecho da obra de Marx e Engels (2007), descoberta de que as ideias dominantes são as da classe dominante, e não universais.

Sobre a noção de “humanização”, a qual pode ser considerada polissêmica, utilizamos o próprio Freire (2013) para auxiliar sua compreensão. Considerando os seres humanos como inconclusos, tanto a humanização quanto a desumanização são possibilidades, mas somente a primeira é sua “vocação histórica”, a segunda é um “distorção possível na história” (FREIRE, 2013, p. 40). A humanização é “a luta pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como ‘seres para si’” (FREIRE, 2013, p. 41).

O desenvolvimento das construções epistemológicas de Paulo Freire ocorreu em meio à sociedade brasileira emergindo de uma nação em estado avançado de transição de uma sociedade basicamente rural a uma sociedade predominantemente urbano-industrial. Nesse contexto que Freire (2007; 2013) defende, a partir de diversas práticas educativas concretas, a noção de que as transformações da infraestrutura em si não

repercutem mecanicamente em transformações da consciência, é preciso ter um processo formativo com vistas à consciência crítica (Beisiegel, 2010). Portanto, Beisiegel (2010, p. 34) afirma: “[...] Entre o movimento imprimido pelas transformações de infraestrutura no pensamento das massas e a plena realização da consciência crítica haveria, pois, um hiato, e nesse espaço se definiam as atribuições específicas da educação popular.”.

Em busca da humanização, do *ser mais*, a Educação Popular é genuinamente dialógica, deve respeitar e valorizar os chamados “saberes de experiência feitos”, como nomeia Freire (2011; 2013), ou seja, os saberes que as experiências de vida proporcionam, os quais são cotidianamente atacados pelos representantes do saber erudito. Como defende Freire (2011, p. 81):

[...] Se não é possível defender uma prática educativa que se contente em girar em torno do “senso comum”, também não é possível aceitar a prática educativa que, zerando o “saber de experiência feito”, parta do conhecimento sistemático do(a) educador(a).

Essa exigência é, antes de uma estratégia didática, um posicionamento político de reconhecimento e valorização das diversidades culturais existentes entre os grupos humanos, a qual evita etnocentrismos no processo educativo. Ainda, o diálogo é tomado como mecanismo principal na troca de saberes entre educador e educando, na busca por criar condições para que o educando se emancipe.

Neste estudo, temos a noção de diálogo como troca. Como “intercâmbio de sentimentos, de ideias e de saberes à volta do novo” (BRANDÃO; BORGES, 2008, p. 21). Diálogo é interação criadora, criativa.

É neste sentido que Freire (2013) tece críticas veementes ao que nomeia “educação bancária”, a prática de ensino gerada a partir de uma tentativa de transmissão do conhecimento pronto – a prática verbosa, criada na contradição educador-educando, como polos opostos do processo educativo (FREIRE, 2007). Como Freire (2013) compreende os seres humanos como seres inacabados, sempre em busca de humanização, não há sujeito pronto, que tudo sabe. Portanto, para a Educação Popular, dialógica, é essencial superar a contradição educador-educando. Desta forma, afirma Freire (2013, p. 96):

[...] Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não

valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita estar sendo com as liberdades e não contra elas.

O fato é que o paradigma educacional que aqui tratamos é estruturado sob o conceito antropológico de cultura, ou seja, é altamente compreensivo com relação às diferenças de modos de vida e saberes dos grupos não hegemônicos. Ainda, os adeptos do paradigma da Educação Popular reconhecem que as culturas populares resistem à ideologia dominante. Há resistência, há criatividade! No interior dos grupos excluídos são forjados saberes que contribuem para a compreensão da totalidade do real, para o desmascaramento da ideologia. Como afirma Martins (1989, p.111, apud. VALLA, 1996), o conhecimento popular:

[...] é mais do que interpretação necessariamente deformada e incompleta da realidade do subalterno. É neste sentido, também, que a cultura popular deve ser pensada como cultura, como conhecimento acumulado, sistematizado, interpretativo e explicativo e não como cultura barbarizada, forma decaída da cultura hegemônica, mera e pobre expressão do particular.

Chauí (1980) afirma que uma das operações que fundamentam a ideologia é passar do discurso de, ao discurso sobre. Justamente o que a Educação Popular luta para não ocorrer. É necessário um basta à arrogância de grupos que se dizem donos da verdade revolucionária, nada mais reacionário que isto. Ouçamos as classes populares atentamente. É o que almejamos fazer neste estudo: buscamos o discurso com.

Segundo Whitaker (2008), as escolas públicas geralmente possuem três características negativas: são urbanocêntricas, sóciocêntricas, e etnocêntricas. Ou seja, com conteúdos e práticas atreladas a um modelo de sociedade (capitalista), com determinada composição étnica majoritária (branca), e impondo o ambiente urbano como superior e mais avançado que o ambiente rural. Essas considerações levam à posição de que é fundamental haver um diálogo entre a cultura tradicional de uma comunidade com sua escola para evitar posturas e ensinamentos opressores e valorizar as práticas culturais.

Antes de finalizar este ensaio teórico sobre Educação Popular, gostaríamos ainda de explicitar a íntima relação da cultura com o ecossistema em que é construída.

Segundo Whitaker e Bezzon (2006, p. 85):

[...] a cultura contém o manejo adequado do ecossistema na qual se formou. Os povos que vivem em equilíbrio não destroem a natureza: sabem que precisam dela para sobreviver. Já os grupos urbanos, ditos civilizados, vivem em um sistema que faz crescer a entropia nos mais

distantes ecossistemas e quando os têm destruídos, voltam-se para outros mais distantes, numa ação predatória veloz, voraz e, muitas vezes, inexorável... Pagam também o seu preço em poluição, estresse e violência urbana. Afinal, tudo se relaciona.

É sabido, como relata Diamond (2007), que historicamente houve sociedades humanas que mesmo em íntima dependência do ecossistema para sobreviver, entraram em colapso pela incompatibilidade de seu modo de vida com a capacidade de resiliência do ambiente em que estavam localizadas. Porém, se tomarmos a imensa diversidade cultural presente no globo e como esses grupos continuam sobrevivendo em interdependência com seus ecossistemas, podemos compreender que os exemplos negativos levantados por Diamond (2007) são exceções à regra de que as culturas tradicionais com modos de vida não industriais contém um manejo equilibrado do ecossistema. Claro que não de uma maneira estática e idealizada, mas tal manejo é desenvolvido numa relação dialética e histórica entre as sociedades e o ambiente onde estão inseridas.

Dessa forma, ao discutir a educação de grupos que vivem nas zonas rurais, e/ou em áreas de ricas em diversidades – biológicas e culturais, se é que ambas são passíveis de separação – parece de extrema relevância, sobretudo para essas populações, o caráter de reconhecimento e valorização das diversidades culturais genuinamente e estruturalmente presente no paradigma da Educação Popular. Trabalhar neste sistema de representação de mundo é, necessariamente, contribuir para o fortalecimento das relações culturais com o meio circundante. E resistir às pressões ideológicas de apropriação das ideias da classe dominante para a transformação dos ecossistemas em ambientes de “natureza morta” (urbanos), mais adequados às demandas atuais do sistema capitalista urbano-industrial.

Chauí (2012) afirma: “A ideologia é a lógica da dominação social e política.”. Brandão (2012, p. 8), sobre a função do educador, reflete: “o ofício do educador não é outro senão o de fazer com que as palavras legítimas (as que são pronunciadas como sendo verdades) sejam de fato verdadeiras”. Seja nos campos políticos da Educação, Meio Ambiente, ou outros...busquemos essas palavras.

A seguir serão iniciados os relatos e as reflexões advindas das pesquisas de campo realizadas. O Capítulo 4 tratará da primeira ida a campo, em julho de 2012.

CAPÍTULO 4 – Aproximando da cultura tradicional: um estudo da escola sob uma perspectiva dialética

A nossa leitura era cortar siringa.
(Mário, morador do Cuniã, 2012)

Em julho de 2012 foi realizada a primeira viagem para pesquisa de campo na RESEX do Lago Cuniã com duração de 20 dias. O procedimento de pesquisa neste primeiro campo foi construído em consonância com as atuações do NAPRA no Cuniã, quando em 2011 havia sido comunicada uma demanda pungente por ações de alfabetização com adultos da comunidade. O índice de analfabetismo era muito alto entre os adultos, sobretudo nas famílias do núcleo habitacional Pupunhas, e havia uma grande motivação de alguns comunitários para mudar essa realidade. Foi nesse contexto que o pesquisador retornou ao NAPRA no início de 2012 - como responsável por uma ação de alfabetização de adultos que aconteceria durante toda a permanência na comunidade - já tendo sido aprovado no PPG em Educação Escolar e finalizando detalhes do projeto de pesquisa. Essa atuação se inspirou em prévias experiências de trabalhos com alfabetização de adultos em Unidades de Conservação na região amazônica, como a de Vasconcelos et al. (2010).

Os objetivos dessa ida à Reserva foram o de uma primeira aproximação com a população local, apresentação da proposta da pesquisa e, sobretudo, a realização de um estudo da escola local sob uma perspectiva dialética, inspirados por Sposito (2003, p. 215):

Ao examinar esse aparente paradoxo contido na junção do “não escolar” com a escola, é preciso considerar uma distinção importante entre a categoria analítica – escola – e a unidade empírica – escola – objeto de investigação. A relevância analítica da instituição escolar não implica necessariamente o seu estudo empírico [...]

Ou seja, sem adentrar o espaço físico da escola, pretendeu-se investigar de que maneira pessoas da comunidade a compreendem e quais os sentidos atribuídos por elas à instituição escolar. Nos termos de Sposito (2003), nesta ida a campo, a escola foi utilizada enquanto categoria analítica, e não unidade empírica.

Esse momento, com apresentação do projeto a alguns comunitários e à diretora da unidade escolar, foi essencial na abertura de caminho para a realização da pesquisa, possibilitando a inserção do pesquisador na comunidade e desenvolvimento da segunda

ida a campo. Além de fornecer valiosos dados sobre o contexto local, essenciais para um processo educativo que se quer popular, que parta da realidade dos oprimidos.

Tal procedimento de contato inicial com a realidade a ser investigada deu-se em consonância com os objetivos estabelecidos para a presente pesquisa, especialmente com o objetivo específico “Compreender formas de transmissão da cultura tradicional no cotidiano de algumas pessoas dessa comunidade”. Conseguindo uma lousa emprestada pelo pastor da igreja Assembleia de Deus e gizos doados pela direção da escola, chegamos à casa de seu Mário, patriarca de uma grande e antiga família residente na localidade. Sua casa está sitiada no núcleo Pupunhas e somente nos períodos de maior estiagem é que possui conexão por terra com outras casas; na maior parte do ano é possível somente locomoção por via aquática.

Seu Mário e dona Diana, sua esposa, tiveram mais de 10 filhos(as). Durante a pesquisa de campo moravam em sua casa o casal e oito filhos(as), dos quais, à exceção de dois, maiores de idade, todos estavam frequentando a escola local. O convívio foi assumido como fundamental como parte da metodologia desta investigação. É ele que possibilita o diálogo e deve ser explicitado enquanto metodologia, pois assim: “[...] passa a ser não apenas um dado da existência de quem faz a pesquisa, do pesquisador; mas sim do cerne do fazer, do explicitado, experimentado, avaliado.” (OLIVEIRA; STOTZ, 2004, p. 5).

Seu Mário emprestou uma casa de sua propriedade, ao lado da casa principal da família, onde, tomando o convívio sob tal prisma, convivemos, comemos, brincamos, estudamos, conversamos, vivemos. A Figura 8 é uma foto tirada no momento da chegada à casa da família.

Figura 8
Casa da família de seu Mário



Participaram dos encontros de alfabetização de adultos o patriarca e a matriarca da família, com os quais foi possível um convívio diário. Outros ribeirinhos adultos foram convidados, porém, por dificuldades de deslocamento e razões diversas, não puderam participar. Esses momentos, apesar de não terem sido focos da investigação, foram tomados como possibilidades de levantamento de dados da pesquisa. Os diálogos durante os encontros, bem como em situações diversas, foram classificados como “falas informais”. Foram realizadas também nesse período sete entrevistas, cujos sujeitos foram: Seu Joca, pai de família de 52 anos; dona Fátima, mãe da família de 54 anos; dona Diana, mãe de família de 46 anos; Luís, jovem de 24 anos que deixou a escola no 7º ano, foi para a cidade trabalhar, e no momento da pesquisa havia retornado à Reserva; Camila, jovem de 15 anos cursando o 8º ano do Ensino Fundamental; Suelen, jovem de 13 anos cursando o 6º ano do Ensino Fundamental; e Leonardo, jovem de 13 anos cursando o 6º ano do Ensino Fundamental.

Os dados obtidos por meio da observação direta, entrevistas, e falas informais foram organizados por Temas Geradores, conforme perspectiva de Freire (2013), a partir da emersão destes do conjunto total de dados. Os **Temas Geradores** são o modo como Paulo Freire sugere a construção do “conteúdo programático” de cursos de alfabetização de adultos ou ações educativas diversas, partindo da leitura de mundo dos

participantes. Aqui eles foram utilizados como organização metodológica dos dados, seguindo as premissas de que esses são temas que devem partir de situações presentes e concretas do povo, e que possam contribuir para a formação crítica no sentido de superar as consideradas "situações-limite", que impedem a humanização (Freire, 2013).

Cabe explicitar que a emersão e relatoria das questões relacionadas aos Temas Geradores que aparecem abaixo não são uma tentativa de discussão que esgote os assuntos sociais presentes na comunidade. Representam um esforço condizente com os princípios da Educação Popular, para o estudo do contexto local e a compreensão mais ampla de alguns quesitos presentes no cotidiano. Entendemos que essa proposta nos possibilitou maior compreensão do objeto da pesquisa, mesmo considerando que as interpretações sobre cada tema gerador poderiam ser outras.

4.1.1 – Trabalho

O trabalho entendido como “transformação da natureza”, trabalho tradicional, de relação com o meio, é uma das bases da cultura tradicional. É o que humaniza (quando não explorado pelo capital) os seres humanos, e onde eles se educam muito antes e independentemente da presença de uma escola.

Claro que atualmente é muito comum a (des)unificação dos diversos grupos humanos pelo capital, todavia, na comunidade pesquisada há ainda práticas tradicionais de relação ser humano/natureza e de relações ser humano/ser humano que merecem destaque na investigação.

Isso se revelou em uma das primeiras conversas, com uma denúncia das dificuldades que o contato com o capital traz:

Nossa dificuldade é que ninguém tem para quem vender o peixe. (Mário, diário de campo, 07/07/2012).

A comunidade em geral trabalha na relação com o meio de forma diversificada. A principal prática observada foi a da pesca, substancial fonte proteica para os moradores e, para muitos, também uma fonte de renda. A pesca ocorre diariamente nos grupos familiares, salvo algumas exceções, e é realizada de maneira pouco predatória, com técnicas diversas como a linhada, pesca com arco-e-flecha, zagaia, arpão, e

algumas vezes também com malhadeira²³. A Figura 9 a seguir capta o momento de pesca com zagaia praticada por um garoto da comunidade.

Figura 9
Garoto pescando com zagaia



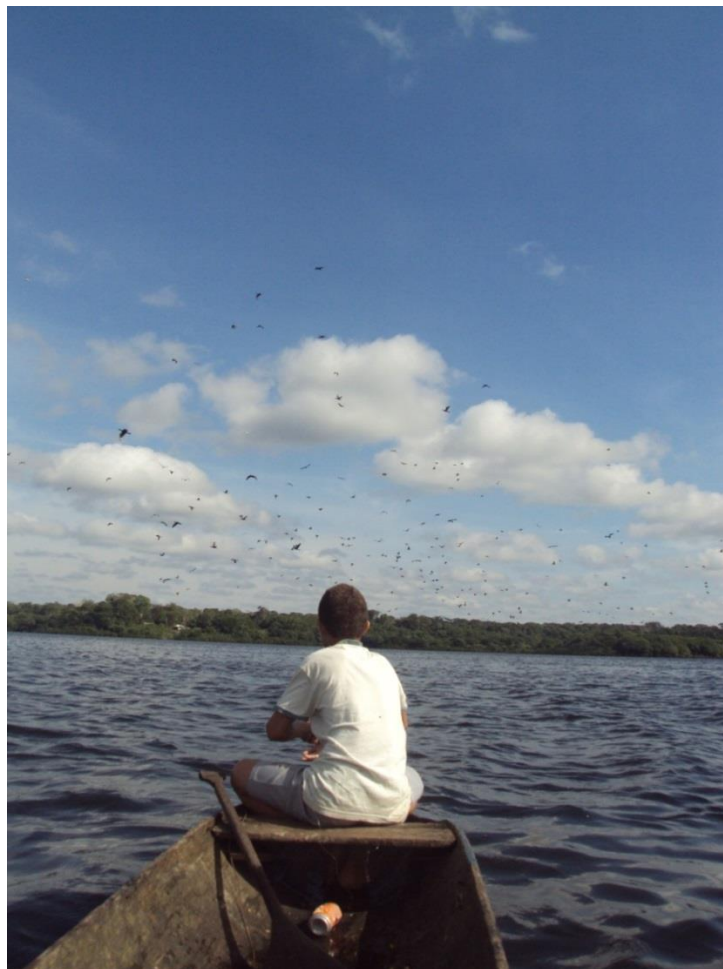
A zagaia é um instrumento para a pesca construído na maioria das vezes pelos próprios comunitários, que sabem quais tipos de madeira podem ser utilizados, sendo um pré-requisito uma madeira resistente, mas que não afunde na água, pois isso acarretaria a perda da zagaia. Também, a pesca exige conhecimentos sobre melhores épocas e locais para pescar, entre muitos outros, como: quais as melhores iscas, e quais os tipos de peixe e comportamento que possuem, havendo os que vivem na beira do

²³ Malhadeiras são redes de pesca que variam no tamanho da “malha”, isto é, no tamanho dos laços que possuem. Dependendo da malha, são capazes de aprisionar diferentes espécimes.

lago, os que preferencialmente estão em igarapés, os que comem frutas, os que comem carne, os de escama, os de couro, entre outras características e saberes envolvidos.

Um dos momentos mais inusitados da pesquisa de campo foi a “pesca de mergulhão”, com um jovem da comunidade. O Lago do Cuniã abriga uma grande quantidade de biguás, uma espécie de pato selvagem, chamado localmente de “mergulhão”. Como há uma população densa dessa espécie, e eles voam em revoada, normalmente rente à água do lago, é comum a prática local de ir com a canoa em direção ao centro do lago, e quando passa um bando de aves a linhada (linha de pesca, chumbada, e anzol) é atirada na direção dessa ave. Quando acerta a(s), aves(s) são derrubadas e literalmente “pescadas” no ar para terem sua suculenta e nutritiva carne apreciada. A Figura 10 capta um momento da “pesca de patos”.

Figura 10
Garoto “pescando” mergulhão



“Fui caçar/pescar mergulhão (biguá) com Leonardo.” (diário de campo 17/07/2012).

Leonardo comenta brevemente sobre como foi adquirindo algumas práticas tradicionais pelo convívio e observação. Sobre a “pesca de mergulhão”, considera:

Entrevistador: *E o mergulhão... tu aprendeu a pegar como?*

Leonardo: *Só vendo também. Só olhando os outros.... Aí... o primeiro que eu... Aí eu fui aprendendo, aí no outro dia eu já consegui pegar.*

É interessante ressaltar que o trabalho pode ser considerado em diferentes perspectivas: pescar pato ou um peixe pode ser diversão ou trabalho... subsistência ou ganha-pão. Comumente, entre as sociedades rurais, o trabalho tradicional é, ao mesmo tempo, lazer e fonte de vida. Quando, para alguém habituado à vida urbana, as práticas tradicionais são muitas vezes concebidas somente como lazer.

Na entrevista com o jovem Luís, de 24 anos, são revelados aspectos de lazer conjugados com a prática do trabalho tradicional, além de denúncias da exploração do capital sobre as práticas extrativistas.

Entrevistador: *Na época da castanha, tu vai?*

Luís: *Vou. Quando eu estou aqui eu vou, quebrar a bicha. É legal quebrar.*

Entrevistador: *É fácil?*

Luís: *Não muito, por causa que é longe pra carregar. Pra quebrar mesmo é fácil, se tu tiver a manha pra não estourar teu braço. Risos... É, porque tem que ter a prática, né?*

Entrevistador: *É fácil pra quem sabe, né?*

Luís: *É, tem que ter a prática. Se não está enrolado,[...] tem que ter a prática. É igual dirigir um carro, tem gente que sabe, tem gente que não sabe... O negócio da castanha deles aí melhorou demais aqui, bicho.*

Entrevistador: *Melhorou?*

Luís: *Melhorou... Do tempo que eu vim pra cá isso aí melhorou demais. Me lembro que os negócio de castanha ali que os cara vendia a três reais, trocava por lanche. Agora o cara vende a vinte e dois... Mudou demais.[...] E o cara pegar um monte de castanha, bicho, e vender por três reais a lata... Chegava aí oferecendo e até por lanche os caras trocava, ó.*

Entrevistador: *Faz tempo isso?*

Luís: *Não faz muito tempo não, mas faz um tempo já... O atravessador chegava, o cara ia falar o quê? Estava precisando, né? Pegava e vendia aquele monte de castanha, a um precinho bem baixinho... Agora é a confusão, quem que vai comprar mais barato, já pega um freguês, o outro vai lá e joga mais acima e aí vai indo. Aí melhorou, né? De vinte pra três, melhorou demais.*

A jovem Suelen, comentando que eventualmente também pratica a pesca – atividade predominantemente masculina – fala sobre os cuidados de seu pai com os filhos. É importante ressaltar que na época da coleta das castanhas do Brasil, a área de castanhal é muito perigosa, pois os ouriços (arcabouço fibroso no qual as castanhas ficam agrupadas) caem de grandes alturas e oferecem risco de acidentes graves, até fatais. Seu pai, quando é o momento que necessita maior permanência na área do castanhal, o momento de “quebrar os ouriços”, vai sozinho. Já no momento mais aligeirado e distante do período de quedas dos ouriços, leva os filhos e filhas com ele para o trabalho.

Entrevistador: *Ele [seu pai] costuma ir sozinho ou com os filhos também?*

Suelen: *Ele costuma ir sozinho... Assim, é que... Ele vai sozinho pro mato pra quebrar, né? Aí ele deixa lá e quando é pra trazer pra cá a gente vai com ele.*

O trabalho entre as populações tradicionais é partilhado entre os familiares. Pais e mães educam filhos e filhas no cotidiano, no trabalho, na vida (VASCONCELOS, 2010). Com a “chegada da escola” algumas referências e práticas mudaram: a instituição escolar clamando-se como espaço da educação, e necessitando que os jovens passem diversos momentos diários no colégio. Enquanto quando essa instituição não estava presente os tempos eram vividos com maior intensidade no trabalho familiar e tradicional e nos processos educativos que o permeiam.

Seu Joca, conhecido pescador e extrativista da Reserva, possui um discurso permeado pelas ambiguidades do reconhecimento de ter na vida da floresta seu substrato de desenvolvimento e formação, e, ao mesmo tempo, conceber ideologicamente que estar “todinho na canoa, em corpo e massa”, pela exigência física que requer, é algo danoso em si, algo que “Deus me livre”. No limite, há ao mesmo tempo, nesta fala, o orgulho de ser quem se é, de ser “consuado” no trabalho, na relação com o meio, e o ataque ideológico à mesma esfera. São expressos ainda contentamentos da superação de um cansaço (físico ou mental?) para a execução de atividades extrativistas.

Entrevistador: *Seu Joca, bastante gente aqui conhece o senhor porque o senhor pesca bastante, na época da castanha tira a castanha, na época do açaí tira o açaí, tem todas essas práticas. Os filhos do senhor também têm essas práticas?*

Seu Joca: *Não. Eles têm uma ideia de fazer, têm alguma prática também. Só que não usam. Têm a prática sim, chegar lá, tirar e tal, só que eles não se fixam. Eles vão comigo e então aí pronto, faz aquele dia e vão embora. Agora, eu não. Eu tenho prática e sou “consuado” no serviço. O problema é esse. É como eu sempre falo pra muita gente, porque têm muita gente que... que tem a prática mas não é “consuado” no serviço. É que nem um professor. Um professor tem que ter a prática, todo professor. Então é isso. Então eu digo na mesma palavra: eu sou pescador e tenho prática, e sou profissional. Você entendeu? Não é que nem a pessoa chegando e “aí, eu sou pescador”, “mas é só aquele minutozinho, moço. Você não tem prática, não conhece.”. Então é isso. Eu não, eu sou pescador profissional e tenho prática e gosto da profissão. É isso que eu falo pra muita gente. Tem muita gente que tem que entender é isso. Tem muito “ah rapaz, eu sou pescador, eu gosto”. Se você gostar é só jogar a linha dentro da água, puxar um peixinho, como e pronto. O problema é você entender e gostar da profissão. Eu gosto, eu. Este ano que passou eu falei pra minha esposa que eu não iria apanhar açaí, minha idade não está dando mais pra tirar açaí. Eu estou meio cansado, digo “eu não vou tirar açaí não”. Aí eu fui pro mato. Aí eu cheguei lá no mato, quando eu olhei pro açazeiro, ele dava uns dois metros, três metros de altura. Eu vi aqueles cachos que precisava de você ver. Um dia eu vou comprar uma máquina [fotográfica], eu vou comprar uma máquina e mostrar tudinho tudo. É muito bom a pessoa ter uma máquina e fotografar, filmar, porque aí você vai contando uma história e vai mostrando e você vai ver como é que é. Então eu cheguei lá e encostei a canoa e sai pra cá. Eu vi aquelas árvores aqueles cachão assim, disse “menino, será que eu vou me arriscar ainda este ano?”. Aí eu subi, peguei uma “peconha”²⁴ coloquei no pé e subi. Tirei um cacho, tirei, aí deu aquela canseira, rapaz. Aquela canseira. “Aí meu Deus, já sei que eu não aguento mais.”. Aí cansei, cansei um pouco, aí fui lá pro outro, cansei, e falei “rapaz, vou tirar este outro”. Meti a “peconha” e tirei um. Aí já diminuiu aquela canseira, porque a primeira vez o cara, aí já diminuiu, achei que tinha segurado. Aí disse “rapaz, parece que aquela canseira já passou já”. Aí eu fui e tirei... eu tirei vinte e dois cachos.*

Entrevistador: *Risos.*

Seu Joca: *Vê como é que é as coisas? “Sabe o que vai dar ainda, eu vou aguentar.”. Aí tirei o homem todinho, rapaz. Viu como é que é? Então tudo isso faz a força, aquela vontade que você tem. Por quê? Não tem outro rumo e o rumo*

²⁴ Utensílio muito comumente utilizado na região amazônica, similar a um cinto, empregado no auxílio à escalada de árvores.

é esse, então eu vou devagar e enquanto eu tiver força eu estou chegando. Né? Já o peixe, o peixe é a mesma coisa. Eu ponho aí, pesco, quando eu chego em casa não posso nem levantar, fico todo doído. Você anda aí o dia todinho na canoinha pra pescar, na canoinha é que você tem que estar todinho, corpo e massa, UH, Deus me livre. E é tudo assim, tudo a pessoa tem que ver. Mas graças a Deus é...

Continuando a entrevista, seu Joca ao comunicar com quem aprendeu suas habilidades de trabalho, reconhece em seu pai um professor, e dos bons. Ainda, as ambiguidades da contradição entre trabalho tradicional X emprego (assalariado) continuam a aparecer. Apesar de suas práticas terem sustentado sua vida e sua família, seu Joca não as considera um “bom emprego”... o que faltou, em sua concepção, foi a presença de uma educação escolar. Esta sim, afirma ele, lhe proporcionaria “um bom emprego”.

Interessante também notar que a escola não aparece aqui como fonte de conhecimentos, a fonte de conhecimento mais marcada na fala de Joca é seu pai. A escola aparece somente como condição para a obtenção de um “bom emprego” (assalariado). Ainda, fica explícita a percepção estética de aspectos da cultura. A solva²⁵ “é um produto muito bonito”, é utilizada para calafetar a canoa... A beleza não está na solva em si, mas na apropriação e percepção cultural dela.

Entrevistador: *Seu Joca, essas práticas de pescar, pegar a castanha, o senhor aprendeu com quem?*

Seu Joca: *Com meu pai... meu pai. Hoje... hoje, a gente aprende mais é com os pai. Os professor também ensina, só que os professor hoje em dia...pra... pra ensinar este tipo de coisa, aqui não chegou um professor desse tipo de ensinamento de área assim, dessa nossa aqui mesmo, né? Não chegou um professor dizendo “[Joca], eu vou te ensinar como é que pesca, como é que se arranca castanha, como é que se trata a castanha.”. Bom, já tratar, já ter um lugar e tal já é outra conversa. Por acaso de dizer assim, como: “Vem com nós, porque nós somo o cara que faz isso aí, nós somo o professor”... Então isso aí eu aprendi com meu pai. Então, o papai é uma pessoa que ele sempre gostou muito de trabalhar nesse tipo de castanha, solva. Não sei se vocês conhecem, eu ainda vou tirar uma solva aqui pra ver se vocês conhecem. É um produto muito bonito. Ele serve pra calafetar canoa, ele serve, pra várias coisas aí ele serve. Então é uma coisa muito bonita. Então, então, a gente, nesse ponto eu aprendi com o meu pai. O que eu não aprendi dele mesmo, nesse ponto, foi a cortar solva. A solva eu*

²⁵ Produto de fontes vegetais, similar à seringa, utilizado principalmente na vedação de embarcações.

cortei pouco. Mas a castanha, pescar, e...isso tudo foi com ele, foi com ele. E...esse negócio da roça. E faltou o saber, né? Quer dizer, porque ele colocou muito, mas a pessoa quando é nova quer o saber da gandaia. Eu não me amarrava muito no colégio. Eu queria ver era trabalhando e saindo fora. O colégio eu perdi muito. Porque se eu fosse uma pessoa que tivesse bastante estudo hoje, eu não sei não, mas eu era bem empregado aqui no Cuniã. Porque conhecimento eu tenho demais. Muito, muito, muito. E eu sei várias coisas aqui dentro do Cuniã que eu sei, e é muito bom, e a gente não tem estudo e também recurso pra poder chegar lá. Agora mesmo eu estava falando lá pro rapaz, vocês viram lá a andiroba, a andiroba é uma coisa que está dando dinheiro demais. E ela tem recurso pra poder fazer isso. Mas só que não tem aquela pessoa que entenda pra poder ir lá levar e tal. Aí não dá em nada. ... Então, é desse jeito, rapaz.

A fala acima explicita a distância entre a educação escolar e a educação tradicional. Mostra a falta de diálogo e parcerias que podem ocorrer entre elas na construção de um processo educativo que contribua para uma vida melhor ao partir do contexto local no qual se está inserido.

Dona Diana comenta da coragem que tinha para pescar. E ainda revela que quem a ensinou foram seus filhos mais velhos. Exemplificando, assim, como as relações sociais alicerçadas no trabalho foram, e ainda são, onde muitos dos processos educativos ocorrem na vida no Lago do Cuniã. Além disso, traz elementos que já iniciam alguns apontamentos que faremos no próximo tema gerador, as relações de gênero. Diana só podia ir pescar quando o marido permitia, e sua volição para a pesca surgiu ao observar seus filhos homens pescando, enquanto ela lavava as roupas da família.

Entrevistador: *Então a senhora não sabe nadar, mas mesmo assim pegava a canoa e saía pra pescar?*

Diana: *É, mesmo assim eu ia.*

Entrevistador: *Coragem, hein?*

Diana: *E o Mário ficava preocupado comigo eu dizia “não, não vou pra longe não, só até lá pertinho de casa.”. Pegava umas pirapitinga... Quando ele deixava,*

tinha nadinha²⁶ aqui dentro de casa, aí ele chegava e tinha peixe em casa “uhum... tu foi pescar hoje foi?”. Eu dizia “e peguei.”. Assava...

Entrevistador: *E a senhora levava os filhos junto?*

Diana: *É eu levava eu. Só que eles pequenininho assim faz uma zuada²⁷ que os peixe vai tudo pro outro lado.*

Entrevistador: *Risos. Fazem uma zuada?*

Diana: *Uhum. Tem que ser caladinho.*

Entrevistador: *E a senhora aprendeu a pescar com quem?*

Diana: *Eu aprendi a pescar com os meus meninos lá na beira de casa mesmo, no porto. Eu ficava lavando roupa e eles ficavam lá pescando, e eu só olhando eles puxando pra terra. Ai foi “poxa, se for bom assim eu vou experimentar eu.”. Risos. Fui experimentar e achei bom, só que depois eu larguei.*

Entrevistador: *A senhora aprendeu então vendo os filhos mais velhos pescando?*

Diana: *Uhum. [...]*

Entrevistador: *E os meninos mais velhos da senhora aprenderam a pescar com quem?*

Diana: *Com o pai deles. Ele levava eles desde pequenos assim na popa da canoa deles pra ir pescar. Eles achavam bom. Foram se acostumando... Mas é bom pescar.*

Entrevistador: *E o pai da senhora, pescava?*

Diana: *Não, o pai não. O pai só era cuidar de roça, cortar seringa. O pai não era pescador não ele. Agora, eu lembro na hora de ele cortar pra tirar seringa pra colher. Era com ele mesmo... Onde nós morava não tinha rio assim não, Santa Maria, lá em Rondônia. Não tinha rio assim grande pra gente pescar, só correzinho. Tinha o rio de Ji-Paraná, mas é na cidade.*

4.1.2 – Relações de gênero

Eu quase não saio de casa. (Dona Diana, 46 anos).

Este tema gerador começou a emergir ainda durante a pesquisa de campo, quando nos confrontamos com dados da realidade que algumas vezes desestabilizaram

²⁶ “Tinha nadinha”, na comunicação local, quer dizer que havia em grande quantidade.

²⁷ “Fazer uma zuada” significa fazer muito barulho.

crenças construídas a partir de estudos sobre a realidade. No convívio, foi possível captar o discurso e práticas cotidianas envolvendo as relações de gêneros de modo a questionar algumas construções teóricas. Os dados aqui levantados serão cotejados a partir da interlocução com o texto de Whitaker (2002) sobre relações de gênero no meio rural. A intenção não é aprofundar a discussão deste tema tão relevante, isto necessitaria outra dissertação, mas sim permitir a emersão do tema gerador e levantar questionamentos.

Estudos sobre as populações tradicionais comumente afirmam que estas possuem diversos saberes referentes ao meio que as cerca e como lidar com ele (CARNEIRO da CUNHA; ALMEIDA, 2000; DIEGUES, 2008).

Essas questões emergiram em uma atividade proposta durante a pesquisa de campo, quando foi realizada uma “Dinâmica dos saberes”. O objetivo principal era problematizar a noção ideológica de que somente os representantes do saber escolarizado possuem um conhecimento válido. Em certo momento, foi instruído: “Quem sabe andar à noite na floresta vai para a direita, e quem não sabe para a esquerda.”. Os membros do NAPRA que estavam presentes foram todos para a esquerda, seu Mário sem hesitar foi para a direita. E dona Diana, após breve hesitação, foi para a esquerda com sua filha mais nova. Ao ser questionada se ela não sabia mesmo andar a noite na floresta, esta afirmou: “Eu sei não. Eu quase não saio de casa”.

Essa afirmação nos mostra que é preciso relativizar. Quando se fala em populações tradicionais ribeirinhas, os papéis de gênero envolvem diferentes gamas de saberes. Em outras oportunidades dona Diana nos brindou com suas habilidades na extração do óleo de andiroba (com ação cicatrizante e repelente) e também expressou oralmente algumas vezes conhecimentos sobre a utilização de gorduras animais com objetivo da cura de mazelas.

Na entrevista com a jovem Suelen, ela revela que algumas vezes vai “até pescar”, demonstrando o caráter pouco usual da realização de tal prática pelo gênero feminino.

Durante a pesquisa de campo foram comuns os dias em que os homens saíam para pescar e interagir com outros moradores da Reserva, enquanto as mulheres ficavam em casa realizando o trabalho doméstico e assistindo às novelas na televisão. Isso nos

leva a refletir, como Whitaker (2002): que as relações de gênero têm que ser entendidas como problemas tanto nas áreas rurais como nas urbanas²⁸.

Entrevistador: *Você anda bastante de canoa?*

Suelen: *Eu ando. De vez em quando vou até pescar.*

[...]

Entrevistador: *Mas esses dias que eu fiquei aqui não vi você indo pescar. Por quê?*

Suelen: *Muito serviço. Risos.*

Entrevistador: *Muito serviço? Risos. Você fica fazendo o que?*

Suelen: *É lavar roupa, lavar vasilha, varrer casa, fazer comida, estender roupa.*

A entrevista com Leonardo expressa as diferenças entre o grau de importância do trabalho doméstico para meninos e meninas. Ao ser questionado do “porquê” gosta de morar no Cuniã, o garoto elenca suas atividades mais fortemente presentes no imaginário... Por fim, se lembra que também trabalha “um pouco” em casa.

Entrevistador: *Você sempre morou aqui no Pupunhas?*

Leonardo: *Uhum... Sempre morei.*

Entrevistador: *Você gosta daqui?*

Leonardo: *Gosto... é bom.*

Entrevistador: *É bom? Por quê?*

Leonardo: *Porque tem muita coisa pra fazer.*

Entrevistador: *Que coisa tem pra fazer?*

Leonardo: *Hum... Tem peixe pra gente pescar...Mergulhão...*

Entrevistador: *E o que você costuma fazer por aqui?*

Leonardo: *Pescar, jogar bola... Às vezes vou lá pra São Carlos²⁹.*

Entrevistador: *Hum... Que mais?*

Leonardo: *Trabalho um pouco em casa... Só isso.*

²⁸ Profª. Dulce Whitaker alerta para os perigos de se observar as relações de gênero na zona rural sem avaliar as semelhanças com o urbano.

²⁹ São Carlos do Jamari, comunidade vizinha ao Cuniã.

Portanto, a dialética dos processos de manutenção e transformação das relações de gênero deve ser captada. Reiteramos, este estudo é insuficiente para tanto, mas faz alguns apontamentos.

Tanto a realização dos trabalhos tipicamente masculinos, como a pesca, quanto a realização dos trabalhos domésticos, tipicamente femininos, são executados algumas vezes pelos diferentes gêneros. Não seria apressado dizer que as relações de gênero na Reserva estão em complexa tensão e iminência de transformações, como na sociedade em geral (WHITAKER, 2002).

4.1.3 – Crenças e Identidade

As crenças presentes no imaginário dos moradores da Reserva que puderam ser captadas mostram uma convivência entre cristianismo e elementos lendários da Amazônia. Apesar de Marx e Engels (2007) defenderem que a religião (institucionalizada) seria forte lugar de dominação ideológica, neste estudo ela é respeitada em uma perspectiva antropológica.

Geertz (2011) afirma que em toda a história da antropologia não há registros de povos e culturas que não tivessem seus deuses e seres encantados fortemente presentes em seu imaginário. Esse fato explicita o grande papel dessas cosmovisões espiritualizadas também como sustentáculo da teia cultural que nos humaniza, claro que podendo também ser corrompidas e utilizadas como instrumento de dominação pela ideologia.

A comunidade é praticamente dividida entre católicos e protestantes, pertencentes à igreja pentecostal Assembleia de Deus, criada no início do século XX em Belém do Pará por missionários dissidentes da Igreja Batista. A Assembleia de Deus está presente na comunidade do Lago do Cuniã há mais de 70 anos, segundo relatos de habitantes locais, não podendo ser confundida com a grande onda de crescimento de igrejas evangélicas neopentecostais no Brasil, principalmente na transição do século XX para o século XXI.

Como já foi dito, a religião e as crenças não foram foco deste estudo, mas emergiram da vivência em campo e algumas considerações podem ajudar a compreender a dinâmica da comunidade.

Conforme relata Silva (1994), a capela da padroeira da comunidade, localizada em um ponto central da mesma, foi incendiada na década de 1980 numa ação truculenta visando a expulsão dos moradores da localidade. Esta ação provavelmente influenciou certo enfraquecimento do catolicismo na Reserva, que hoje é mais concentrado no núcleo habitacional Araçá, onde há uma capela. Já no núcleo Neves (muito próximo ao Silva Lopes) fica a principal sede da igreja Assembleia de Deus, que possui ainda uma extensão no núcleo Pupunhas.

A família de seu Mário reside no núcleo Pupunhas e é parte da igreja evangélica local. Sobre alguns momentos de “cultos” junto à família, segue trecho do diário de campo:

Seu Mário mesmo sem saber ler carregou consigo sua bíblia, além de estar vestindo um terno muito elegante. (A imagem de Seu Mário - pescador, caboclo, amazônida, habitante da floresta – de terno me causou certo impacto... achei uma imagem muito forte.) Achei muito curioso também o simbolismo da bíblia, quase que ela deixa de ser um livro (ou, ela de fato deixa), e vira outra coisa (algo como um amuleto protetor, de forças, não sei).(diário de campo, 07/07/2012).

Chamou-me a atenção o fato de o jovem Leonardo fazer uma doação (dízimo) de algumas moedas durante o culto. Sobre esse tema foram feitos alguns apontamentos::

[...] perguntei ao Leonardo: “Eu vi que você colocou umas moedas lá no saco da igreja... por quê?”. “Porque é pra doar, ué!”. “Por que?” “Ahhh... pra ajudar, ué!” “Ajudar quem? O que?”. “Esse dinheiro vai pra fora, é pra ajudar as pessoas necessitadas.”. “Hum... entendi.”. (diário de campo 08/07/2012).

Portanto, a doação do garoto à igreja ocorreu como um ato de solidariedade ao sofrimento de “pessoas necessitadas”, e não como ato totalmente deliberado para a manutenção da igreja local. A solidariedade dos pobres, dos tradicionais, é um valor extremamente presente. Em pesquisa etnográfica realizada em uma comunidade vizinha ao Cuniã, Mataresi (2013) relata esta presença e seu caráter de reciprocidade no cotidiano. Em uma conversa com um morador local, este afirmou à pesquisadora: “Sabe o que é, menina? Aqui, a gente aprende que sem ajuda nós não vive.”.

Além dessa forte influência cristã, tanto da igreja católica quanto da evangélica “Assembleia de Deus”, muitas pessoas contam e cantam em verso e prosa a existência de seres lendários na região, como a Cobra Grande e a Matinta Perêra, lendas muito disseminadas e presentes na região amazônica. A primeira trata de uma serpente de volume descomunal que vive nos rios, podendo emergir para punir ou defender os habitantes da floresta. A lenda da cobra grande possui muitas variações, sendo talvez a

mais presente nos diversos territórios amazônicos. A segunda é geralmente representada como uma mulher velha vestida de preto e acompanhada de um pássaro que, juntos, costumam sair à noite em busca de tabaco e no intuito de assustar as pessoas (BRITTO, 2007).

Como afirma Maués (2005), há um padrão nos aspectos religiosos do caboclo amazônico, que é o cristianismo permeado por crenças nos chamados “encantados”. Os encantados são comumente seres humanos que sofreram “encantamentos”. Como o caso da Matinta Perêra e da Cobra Grande.

O próprio nome do lago principal da Reserva deriva de uma dessas lendas. Dizem alguns moradores que o nome é originário de uma índia (Cuniã) que morava na região e quando morreu se transformou em uma cobra masseta³⁰ que habita e protege o lago. Valeria um estudo etnográfico específico para compreender a origem do nome dado ao lago: alguns falam que a índia Cuniã se apaixonou por um estrangeiro e morreu de amor após sua partida, algo semelhante à índia Moema do poema “Caramuru” de Frei Santa Rita Durão, publicado originalmente em 1781³¹. Outros dizem que Cuniã simplesmente morreu, não se transformou em uma cobra – talvez uma resistência à revelação do imaginário lendário, uma proteção ao mesmo. As crenças tomadas pelas sociedades hegemônicas (urbanas e industriais) como “folclóricas” podem ser mais dificilmente reveladas pelos crentes, uma vez que possam temer certo juízo de valor ou mesmo parecerem tolos.

De qualquer forma também permanece outra questão a ser elucidada: o porquê do artigo masculino empregado à nomenclatura do lago, “Lago do Cuniã” e não “da Cuniã”? Enfim, questões que somente um estudo aprofundado e com grande esforço etnográfico poderia aproximar-se de possíveis respostas.

Logo, convivem aspectos antigos de crenças da cultura popular amazônica ora harmonizados, ora em tensão com influências cristãs. Como os ribeirinhos são homens e mulheres provindos basicamente de miscigenações entre indígenas e imigrantes de outras regiões do país, a presença de ideias cristãs não é de se estranhar, inclusive pela forte influência jesuítica na região. Maués (2005), em seu estudo etnográfico sobre aspectos da religião do caboclo amazônico em uma localidade no interior do Pará, captou a forte presença de um catolicismo popular convivendo com as crenças em

³⁰ Masseta: palavra regional para indicar substantivos de grande volume, grande.

³¹ A obra narra o descobrimento da Bahia e uma das personagens é a índia Moema, que, apaixonada pelo “Caramuru”, nada atrás do barco que o leva de volta a Europa, e morre afogada na busca por seu amado (DURÃO, 1837).

diversos “encantados”. Porém, seus sujeitos de pesquisa demonstravam certa “aversão” (palavra do autor) ao protestantismo da Assembleia de Deus.

Como afirma o professor Carlos Rodrigues Brandão, as expressões da cultura popular em cultos, músicas e danças, lembram às pessoas quem elas são, manifestam a identidade social e religiosa que permeia o grupo. No caso das igrejas pentecostais, as festividades religiosas ligadas aos santos, bem como quaisquer aspectos de crenças nos “encantados” da floresta são negados e condenados. Fazendo assim com que aspectos da cultura tradicional ribeirinha sejam enfraquecidos, uma vez que um de seus pilares é o cristianismo permeado por alguns aspectos de xamanismo e crença nos “encantados”.

Em uma das conversas compartilhadas na qual o assunto central foi a existência de “encantados”³² - dentre eles a Matinta Perêra, a Cobra Grande, e o Curupira - os dois comunitários que foram mais enfáticos “jurando” a existência desses seres eram membros da Assembleia de Deus, evidenciando assim como as crenças são complexas e plurais. De todo modo, os “encantados” nunca são cultuados...

Dos seres lendários o assunto mudou espontaneamente para grupos indígenas. Os diálogos foram breves, e reveladores. Trouxeram algumas compreensões com relação aos índios, demonstrando uma não identificação com nossas etnias originárias. Segue trecho do diário de campo sobre a ocasião:

Parece ser muito forte o não reconhecimento de algumas similaridades entre eles e grupos indígenas (em geral). Falam dos índios como seres muito diferentes, fantasiam sobre eles: “os índios caçam de tal jeito... os índios protegem a aldeia de tal jeito, sentem o cheiro de gente estranha na aldeia, eles têm o olfato muito bom...”. “Índio tem olfato igual cachorro”. (diário de campo 17/07/2012)

Ainda, em outra ocasião, ao assistir uma gravação em DVD realizada por uma pesquisadora que desenvolveu uma investigação na Reserva, seu Mário foi questionado sobre a presença de grupos indígenas na área do Cuniã quando de sua chegada. Ao ouvir essa questão, dona Diana faz um comentário em voz alta: “Por que será que todo mundo quer saber se tinha índio aqui antes? Será que eles confundem a gente com índio é!?”. Este comentário foi seguido de risos gerais do restante da família.

Essas entre outras falas e atitudes expressam certo repúdio com relação aos povos originários e a identidade indígena. Apesar de os moradores da região serem

³² Este termos adotamos de Maués (2005) por considerarmos que auxilia na compreensão de um certo padrão entre esses seres lendários. Todavia, durante toda a pesquisa não foi constatado o uso desse termo específico pelos moradores para se referir a esses seres.

majoritariamente miscigenações entre imigrantes de outras partes do país com indígenas da região, e também de muitas de suas práticas culturais serem permeadas por saberes indígenas - como a pesca com arco-e-flecha e zagaia - esses aspectos são desconsiderados, sendo a negação e o preconceito mais fortes.

Uma hipótese que poderia ajudar a entender esse fenômeno é que durante os ciclos da borracha e as investidas estatais para “ocupação” da Amazônia, havia muita pressão ideológica no sentido de os seringueiros identificarem nos índios seus inimigos na ocupação da terra. Também os confrontos ocorridos historicamente, em que homens e mulheres sofreram violentos ataques dos indígenas, estão presentes no imaginário social, desconsiderando toda a violência sofrida por esses povos. A ideologia dominante persiste no princípio de separar e desmobilizar povos oprimidos, “jogando” um contra o outro, para que os verdadeiros opressores não sejam identificados.

Paulo Freire (2011, p. 213/214) traz reflexão sobre o assunto, resgatando o discurso de um grande líder do movimento dos seringueiros – Osmarino Amâncio – realizado na ECO-Rio 92³³:

“No começo”, afirmou ele, “instigados pelos poderosos, acreditávamos que os índios eram nossos inimigos. Por sua vez, os índios, manipulados pelos mesmos poderosos, acreditavam que éramos seus inimigos. Com o tempo, fomos descobrindo que as nossas diferenças não deveriam ser jamais razão para que nos matássemos entre nós em favor dos interesses dos poderosos. Descobrimos que éramos todos ‘Povos da Floresta’ e que queríamos e queremos uma coisa só em torno da qual nos devemos unir: a floresta. Hoje”, concluiu, “somos uma unidade nas nossas diferenças”.

É importante enfatizar que apesar das adjacências históricas e culturais entre os ribeirinhos e indígenas, pressões ideológicas movidas pelo capital dilaceraram as proximidades entre esses grupos humanos. Apesar disso, esse é um processo que varia enormemente no país, uma vez que há grupos residentes em Reservas Extrativistas que têm fortalecido um auto-reconhecimento indígena, e vem clamando pelo seu reconhecimento pelos órgãos públicos enquanto índios (GUERRERO; TORRES; CAMARGO, 2011).

Atualmente, como expressa a fala de Osmarino Amâncio, alguns representantes de ambos os grupos, com olhar mais crítico, reconhecem sua unidade na diversidade e o real inimigo na luta pela terra: o avanço do latifúndio da monocultura e agropecuária

³³ Conferência da Nações Unidas (ONU) sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no ano de 1992 na cidade do Rio de Janeiro, Brasil.

intensiva que serve fielmente à concentração de renda, à desigualdade social e à degradação ambiental.

4.1.4 – Meio Ambiente

Este tema gerador emergiu a partir de diversas ocasiões e conteúdos diferentes. A relação com o ambiente natural da Reserva é permeada por aspectos da cultura e “saberes de experiência feitos”, como afirmaria Paulo Freire (2013). Todavia, as disputas políticas que ocorrem na esfera ambiental podem, por vezes, exercer pressões ideológicas sobre os povos tradicionais, muitas vezes os apontando como grandes responsáveis pela degradação ambiental.

Os saberes tradicionais estão encharcados da relação com a natureza. Isso se demonstra nas falas e ações cotidianas, como a expressada por seu Mário, num passeio que fizemos. Acordamos antes dos primeiros raios de sol almejando irmos com sua rabeta³⁴ em outras casas convidar alguns moradores a participar dos encontros de alfabetização de adultos. Entretanto, como a temperatura estava baixa, seu Mário foi logo alertando: “Neste frio o pescador não para em casa não. Ele não vai deixar de pegar seu peixe”. Posteriormente seu Mário explicou que quando a temperatura abaixa os peixes ficam na superfície da água e menos ativos, e a pesca é muito mais produtiva³⁵.

Na entrevista com Leonardo, foi perguntado como seria sua reação se na escola algumas questões fossem em torno das práticas culturais dos moradores da Reserva, como a pesca. Segue sua resposta:

Leonardo: *Aí responde tudo, né? A gente faz a tarefa na escola e traz pra casa. Aí estou na frente do peixe aí, é só responder tudo. E vem a pergunta “o que é que o peixe come”, aí eu repondo tudo porque eu sei o que é que ele come. Ele come... ele come a isca do parceiro dele. Risos. Ele come pedaço do parceiro dele, pano, sacola, fruta é... caju, cajuzinho. Come... cajurana, andiroba, um monte de coisa.*

³⁴ Rabeta é o tipo de motor para embarcações mais comumente utilizado na região. Às vezes a própria embarcação é chamada de “rabeta”, noutras, é distinguida a “rabeta” – motor – e a canoa ou casqueta/casco – embarcação.

³⁵ Provavelmente este fenômeno ocorra devido à diferença de temperatura entre a água e a atmosfera local, onde a primeira está com temperatura mais elevada, diminuindo a quantidade de oxigênio nela dissolvido.

A resposta de Leonardo demonstra sua confiança ao falar o que os peixes comem. É marcada pela relação com a natureza, que está longe de ser uma relação idealizada, mas sim real, de dependência mútua. Os peixes comem a isca do parceiro dele, comem até sacolas, se abandonadas na água. Comem também diversas frutas da região: caju, cajuzinho, cajurana, andiroba, entre outras.

Em outro momento, na entrevista com seu Joca, foi evidenciado um efeito nefasto da ideologia ambiental veiculada pelos grandes meios de comunicação, ou mesmo projetos educativos pouco situados nas questões da tradicionalidade. O pescador preocupa-se com a resiliência das populações de peixes do lago e crê que o ideal a ser feito para a conservação ambiental é deixar de explorar o meio natural diretamente, ganhando dinheiro com “prestação de serviços” como o estacionamento para motos que montou no fundo de sua casa e a cobrança que faz para atravessar as pessoas de uma margem à outra do lago.

Seu Joca: [...] *Eu tenho certeza que Cuniã daqui a alguns anos vai mudar. Cuniã vai mudar, vai ter mais gente aqui pra trabalhar, vai ter menino novo trabalhando aí na área. Porque eu estava falando, “rapaz, é tão bom ganhar um recurso sem prejudicar... às vezes até a comunidade”. É bom demais, porque nós, eu digo isso com experiência porque eu tenho 51 anos e sou filho de Cuniã: eu ganhando 100 reais, mas eu tirando, como se diz, da minha comunidade, eu mato cem quilos de peixe, mil quilos de peixe, isso dá dinheiro. Mas eu estou tirando da minha comunidade. Então eu pegando, pra ter recurso pra comunidade, eu não estou desfrutando da minha comunidade, entendeu? Eu estou dando é lucro. Ó, ontem aqui, nada nada eu fiz duzentos e pouco, quase trezentos reais³⁶. Eu tirei alguma coisa de dentro da minha comunidade? Não tirei. Está tudinho perfeitoinho, tudo bacana. Todos nós ganhamos um dinheirinho. Outro ganhou cem, outro ganhou setenta, mas ninguém mexeu nada na comunidade. Ninguém foi lá e arrancou uma árvore, outro foi lá e matou um peixe, nada. Só coisa que veio pra comunidade e saiu, veio deixar e foi embora.*

Portanto, seu Joca não associa a recente existência de uma estrada que permite a chegada de motocicletas na Reserva, nem mesmo a compra desses veículos por parte de alguns moradores para se deslocarem em alguns espaços, como algo danoso ao meio. Como afirma Valla (1996), a cultura popular é uma teoria de mundo imediata, neste sentido, o pensamento de seu Joca não está equivocado. Realmente a fonte de renda a

³⁶ A casa de seu Joca se localiza no ponto final da estrada de terra que conecta São Carlos do Jamari ao Cuniã. Seu Joca tem cobrado dos motoqueiros para deixarem as motos em sua propriedade, onde construiu um estacionamento para motos. Ainda, cobra uma taxa para atravessar os que chegam de moto à outra margem do lago em direção aos núcleos Silva-Lopes e Neves, que tem se constituído como importante fonte de renda para sua família.

partir de um estacionamento pago não afeta diretamente as populações de peixes. Todavia, quais os efeitos na qualidade da água que uma intensificação do tráfego de barcos motorizados poderia causar? Quantas árvores precisam ser derrubadas para a abertura de uma estrada em que as motocicletas possam andar?

A seguir mais um trecho da fala de seu Joca acerca de sua preocupação (legítima) com a manutenção do equilíbrio ecossistêmico no Cuniã:

Seu Joca: *Daqui mais uns anos, este Cuniã aqui, ele vai chegar um tempo de ninguém poder pescar mais fazer nada, entendeu? Ele vai ser cortado por tudo. Pesca não vai existir aqui dentro. Então, o que que a gente tem que fazer: antes de chegar essa impressão, nós temos que se preparar, arrumar um lugar pra gente se colocar, aprender a fazer um manejo de outras coisas e tal, pra esquecer esse peixe. Porque o peixe é uma coisa que nós estamos tirando. Nós não estamos colocando aqui, nós estamos tirando, entendeu? Nós não estamos colocando. Quem é que chega aqui e derrama dois mil peixe na água? Ninguém. Mas tira dois mil de dentro da água, viu como é que é? E aí, como é que fica?...*

Entrevistador: *Por que que o senhor fala que vai chegar uma época que aqui não vai poder pescar mais?*

Seu Joca: *Não, poder pescar só pra comer. Pra atravessador não... Nós estamos fazendo isso porque não tem recurso aqui pra nós usar. Quando o governo falar “vamos mandar um recurso pra eles, mas só que não pode mais pescar lá”. Aí ninguém pesca mais aqui. Pronto, acabou. ... Pesca sim, pra comer. Não pra atravessador. E o nosso ramo aqui é pra atravessador, nós vive da pesca.*

Acreditamos que a abordagem predominante sobre a temática ambiental veiculada atualmente é estruturada em suportes ideológicos. É de interesse da classe dominante que sejam veiculadas noções como a que preocupa esse pescador, de que a pesca comercial, mesmo quando realizada por pescadores artesanais, é responsável pela degradação ambiental. E, ainda para aumentar nossa indignação perante a hipocrisia dos que “pensam” as questões ambientais de maneira dissociada das questões políticas, muitos projetos de Educação Ambiental são construídos sobre a ideia de fragilidade da natureza.

Concordamos com Ladeira (2007), que defende que ao se trabalhar com povos tradicionais indígenas e não-indígenas, que vivem em contato íntimo com o Meio Ambiente natural, é preciso enfatizar o grande poder de resiliência da natureza. Esses povos construíram seus modos de vida sob esta percepção. A natureza é poderosa, é

resiliente. Como pode um pescador se cobrar para colocar peixes no lago porque ele os retira?

Claro que a natureza não é fonte inesgotável de “recursos”, mas deveríamos estar sim cobrando estudos ambientais mais sérios com relação aos impactos das usinas hidrelétricas em fase final de construção no rio Madeira, influenciando diretamente no ecossistema da RESEX do Lago do Cuniã. Sabendo que diversos estudos científicos mostraram que a construção dessas usinas no rio Madeira é movida pelos interesses do capital e suas localizações são ambientalmente pouco adequadas (SWITKES, 2008). Exigindo dos órgãos estatais responsáveis a realização de avaliações ambientais sérias e estratégicas a âmbito nacional inclusive com discussões públicas acerca do modelo energético que se almeja. Entre outras...

A quem interessa que o imaginário de moradores de uma Reserva seja dominado pela crença de que aumentando o fluxo e consumo de motocicletas em sua área estarão contribuindo para a conservação ambiental? A quem interessa os discursos ambientais que fazem um pescador se questionar sobre os danos causados por sua pesca no território com o qual ele tem uma relação simbólica visceral, ao invés de questionar a necessidade (tomada como tácita) dos atravessadores e os preços reduzidos que são pagos para o pescador.

Acreditamos que apesar da área de Educação Ambiental na América Latina ter passado por movimentos de convergência com a Educação Popular (OLIVEIRA, 2008), a primeira ainda precisa superar diversas ideologias nos debates ambientais e aprender a pensar o mundo das classes oprimidas a partir de sua cultura popular, para então poder contribuir para uma formação mais crítica dos sujeitos e avanços nas lutas ambientais, tentando evitar que um tecnicismo mascare as disputas políticas por detrás da problemática ambiental.

Sobre essa questão, importante apontar os diálogos advindos de uma indagação realizada em conversas informais: O que é Meio Ambiente? Depois de certo silêncio, uma das jovens respondeu: “É não jogar lixo na floresta”. (diário de campo, 23/07/2012). Os restantes ficaram calados depois da resposta, como se concordassem... Continuamos a conversa sobre sua resposta. Não há coleta de lixo na Reserva, se eles não jogarem lixo na floresta, sua casa, aonde poderiam jogar? As famílias, em geral, queimam seus lixos descartáveis (urbanos) e os resíduos orgânicos são normalmente enterrados ou jogados na água para deixarem de ser lixo e voltarem a ser natureza.

Esses dados indicam que certa Educação Ambiental, que chega à Reserva, é predominantemente de cunho *conservacionista/recursista*, como categoriza Sauvé (2005), buscando oferecer ferramentas para o desenvolvimento de certa “gestão ambiental” alicerçada nos modos de vida e modelos urbano-industriais (GÓMEZ-POMPA; KAUS, 1992). Quando não com aspectos *naturalistas*, visando reconstruir ligações com a natureza, mas sem questionar os modelos políticos e econômicos que ditam a dinâmica de produção e consumo na sociedade (SAUVÉ, 2005).

Ou ainda, os aspectos podem ser relacionados com o que Silva e Campina (2011) nomeiam *Educação Ambiental conservadora*, originada no movimento preservacionista (Cf. Capítulo 3) apresentando uma visão dicotômica entre ser humano e natureza, em que o primeiro é apresentado como destruidor da segunda. E também, com toda a complexidade e sobreposições de ações que permeiam o cotidiano, ocorre elementos da nomeada *Educação Ambiental pragmática*, que com uma visão tecnicista da Educação, apresenta os conflitos da relação ser humano-natureza como falso consenso, e atitudes comportamentais pragmáticas como a solução pras questões ambientais – como “não jogar lixo na floresta” (SILVA; CAMPINA, 2011).

Deve-se atentar para o fato de que a terminologia “meio ambiente” é em si carregada de práticas e ações que em sua origem trazem uma dicotomia entre ser humano e natureza. A expressão “meio ambiente” em grande parte das vezes chega às comunidades tradicionais como algo exógeno de seu contexto, pois essas populações pouco falam e pensam em “meio ambiente” como algo passível de isolamento, elas vivem nele, e são ele (BRANDÃO; TSIKIOKA; CARVALHO, 1999).

Os povos e comunidades tradicionais têm diversos e valiosos saberes ambientais emaranhados nos fios que tecem sua teia cultural. Esses não podem ser enxergados como estanques e imutáveis, o que tem, em um pano de fundo, sustentado ações que visam a conservação desses saberes fora de seus contextos, como criando banco de dados com informações de utilização de plantas, entre outras. Os saberes tradicionais devem ser valorizados e respeitados de maneira que sua conservação possa ocorrer *in situ*, de forma que os modos de vida tradicionais possam continuar existindo e que essas pessoas, sendo respeitadas, tenham dignidade (AGRAWAL, 1995).

Investigações e ações pautadas na Educação Ambiental devem vestir-se de elementos políticos, configurando uma corrente *crítica* (SILVA; CAMPINA, 2011; SAUVÉ, 2005) que é comumente amparada no pensamento paulofreireano, e busca a problematização conjunta das questões ambientais e a superação de uma compreensão

simplista das mesmas, almejando decisões participativas visando maior justiça social. Comumente esta corrente da EA apresenta características mais interdisciplinares, estando ligada aos campos da gestão ambiental, política, economia, e saúde pública.

4.1.5 – Saúde

Com relação às questões de saúde e bem estar humanos, também é possível encontrar tradicionalidade nas práticas de cuidado com o corpo, como a utilização de óleos vegetais, gordura animal, e vários tipos de infusões para o tratamento de diversos males. Essas práticas são, de modo geral, comuns, com variações de intensidade entre os grupos familiares, e o modelo convive com o modelo urbano, com utilização de medicamentos industrializados.

A presença de médicos no posto de saúde local ocorre, em média, uma vez ao mês, porém, na época de estiagem, quando o acesso é mais difícil, a comunidade pode ficar cinco meses sem a visita de algum médico. Tais fatos possivelmente influenciam (ou justificam em parte) na alta incidência de automedicação entre os residentes. Pôde ser observada uma intensa “medicalização” de sintomas adversos, inclusive com certa falta de parcimônia e precisão. Também, a intensa medicalização industrial para o combate de sintomas adversos pode estar relacionada a pressões ideológicas sobre os modos de tratamento tradicionais. Com a chegada de energia elétrica, muitas casas possuem televisão, de modo que faz parte do cotidiano das famílias o costume de assistir a novelas e outras programações, as quais são encharcadas de urbanocentrismo, inclusive quanto ao modelo de atenção à saúde. Medicamentos tornaram-se, como quase tudo no mundo capitalista, “bens de consumo”, e as propagandas são ostensivas quanto à utilização de um ou outro medicamento. Para “dourar a pílula”, advertem: “se os sintomas persistirem um médico deve ser consultado”!

Durante a pesquisa de campo foi possível ouvir diálogos entre jovens e adultos afirmando que alguém da comunidade estava “viciado(a) em paracetamol”. Ainda, também foi possível constatar a revolta de uma menina de 15 anos afirmando que não iria mais ao posto de saúde solicitar medicamentos para as irmãs e irmãos mais novos, pois estava ficando encabulada com a frequência da situação. Segundo ela, é a partir dos 15 anos que é permitida a solicitação de medicamentos na unidade.

Certo dia, dona Diana comentou que seu neto de um ano e meio de idade estava muito “espevitado” e ela “teve” que dar um AAS para ele “acalmar”. O AS (AAS) é um remédio infantil muito conhecido que tem como principal princípio ativo o Ácido acetilsalicílico, um tipo de anti-inflamatório. É o mesmo princípio ativo do famoso medicamento nomeado “Aspirina”. Definitivamente não tem um efeito “calmante”, e sim para tirar a dor, e/ou baixar a febre.

Sobre o hibridismo entre a alopatia e a tradicionalidade para a atenção em saúde, segue trecho do diário de campo:

Curioso como a medicação alopática se mescla com uma certa medicina tradicional, dona [Diana] em diversas conversas que não puderam ser registradas comentou conosco sobre o poder de cura de óleo de andiroba, banha de jacaré, e outros produtos.(Diário de campo 20/07/2012)

Além desses aspectos, as práticas culturais relacionadas à alimentação são também muito imbricadas com a saúde da população. A pesca é a fonte de alimentos mais comum para grande parte dos moradores locais, a caça é realizada, mas em menor escala, e o consumo de culturas ou extrações vegetais é muito variado, havendo famílias com hortas, outras que se engajam mais nas práticas extrativistas, e outras nas quais o consumo vegetal se restringe quase unicamente à mandioca³⁷ e à macaxeira³⁸ – que são as plantas mais cultivadas e muito utilizadas na alimentação e/ou confecção de farinha para autoconsumo ou venda (Figura 11).

³⁷ Planta que na região sul e sudeste é conhecida como “mandioca brava”.

³⁸ Planta que na região sul e sudeste do país é conhecida como “mandioca”.

Figura 11
Morador da comunidade torrando farinha de mandioca



Também se observam pressões mercadológicas como a compra de frangos congelados das comunidades vizinhas ocupando espaços da tradicional criação de galinhas, e a priorização da venda do pescado ao invés do seu consumo. Ou seja, há um câmbio do valor de uso dos recursos naturais para um valor de troca, algo que necessita de referencial histórico local para possibilitar uma análise mais acurada.

4.1.6 – A escola desde fora

Por último, mas não menos importante, chegamos ao cerne deste capítulo. O objetivo maior desta primeira pesquisa de campo foi a realização de um estudo da escola em uma perspectiva dialética, ou seja, estudar a escola como uma categoria analítica, e não unidade empírica. Esse nosso procedimento é inspirado, sobretudo, nas reflexões de Spósito (2003), que defende estudos da escola em uma perspectiva não escolar. Porém, aqui almejamos ir além na explicitação das contradições da realidade complexa do papel da escola no imaginário comunitário, buscando assim uma compreensão dialética.

Como a questão central deste estudo é a análise do diálogo entre a escola e a comunidade do Lago do Cuniã, primeiramente, adotando uma postura de investigação antropológica, fomos buscar compreender o que a escola local representa para os habitantes, o que suas falas e discursos acerca da instituição de ensino local revelam sobre seu imaginário.

Assim, como não poderia deixar de ser, considerando que tanto as entrevistas quanto as observações eram voltadas à temática da educação escolar, um tema gerador que emergiu das vivências foi “a escola desde fora”. Todas as entrevistas e muitos diálogos contribuíram para a discussão deste tema gerador.

O aspecto mais frequente na fala dos interlocutores foi a “falta de professores” que aflige a escola, dissolvido no fato de o período da tarde funcionar em regime de *alternância*. No momento da pesquisa Leonardo estava no 6º ano, período em que os alunos passam a cursar o Projeto Ribeirinho. Quando questionado se sua rotina na escola no ano anterior era semelhante à deste ano, respondeu:

Leonardo: *Não, não era assim não. De manhã não tem esse negócio de parar não. Só quando às vezes, é... dá uma folguinha lá pro professor e ... Do primeiro ano ao quinto ano de manhã não para não, só tem isso à tarde E, por falta de professor. Às vezes o professor vai lá pra Porto Velho e não volta.*

O jovem associa livremente a *alternância* à falta de professores, e não a um projeto de gestão educacional voltado à realidade do campo. Ainda, tanto na entrevista de Leonardo como na de Suelen, ambos tratam do Projeto Ribeirinho como algo descontínuo, sem uma noção de padrão na *alternância*. Ambos, quando questionados, disseram que teriam aulas todos os dias à tarde, mas depois completavam que isso ocorria durante algum tempo determinado. Segue trecho representativo da ideia de Suelen sobre a dinâmica de aulas:

Entrevistador: *E depois, no sexto [ano], começa o Projeto Ribeirinho que não é todo dia, né?*

Suelen: *Agora é todo dia.*

Entrevistador: *É todo dia?*

Suelen: *É, porque chegou professor... Agora todo dia eu vou pra escola, de segunda a sexta.*

Entrevistador: *Durante quanto tempo?*

Suelen: *O professor que chegou agora vai ficar cinco meses com a gente.*

Entrevistador: *A é!? Cinco meses seguidos?*

Suelen: *Uhum... Aí vai parar só de 15 em 15 dias.... Deixar os trabalho pra fazer em casa... Aí [os professores] vai pra Porto Velho pega e volta de novo.*

Entrevistador: *Hum... E por que funciona assim?*

Suelen: *Por que não têm outros professores pra dar aula pra gente.*

Deste modo, mesmo o Projeto Ribeirinho sendo, teoricamente, um plano de *alternância* entre 15 e 15 dias, na prática esses intervalos são mais variados, não mantendo um padrão que na mente dos estudantes dê sentido a essa prática, a não ser pela lógica da “falta de professores”. E, não seria essa mesmo sua verdade? Seu Joca, que não frequenta a escola, mas tem filhos(as) que são alunos(as), conecta a “falta de professores” à estrutura física deficiente para hospedagem dos professores da cidade. Durante o período da primeira ida a campo, os professores que vinham para ministrar aulas no Projeto Ribeirinho ficavam alojados em uma casa de alvenaria do ICMBio ao lado da escola. Sobre essa questão, seu Joca comenta:

Seu Joca: *Esse negócio ia ser bom mesmo, porque aí não tem esse negócio do cara vir e ficar falando com outros. Fala logo “é aí, ó. Tudo os professor fica aí.”. Então é muito bom isso aí. [Joca se refere à necessidade de os professores terem uma casa para ficar no período em que estão lecionando]. Mas se for naquele meio ali que requer o pessoal do ICMBio, então vai chegar lá e às vezes chega um monte deles também que sempre eles estão trabalhando aqui, né? Aí faz um impacto muito grande ali porque eles também precisam do apoio deles do... Então, precisaria de uma pessoa diretamente pra estar tomando conta disso daí, né? Um professor, assim, tomar conta um rapaz aqui pra gente não entrar aqui dentro. Porque uma coisa bem arrumada na comunidade vai longe, entendeu? Vai longe. Então, mas se for uma coisa desarrumada, quem que quer vir? Ninguém quer vir. Porque é “eu vou lá é pra passar mal, durmo lá pela beira... Eu durmo é numa rede velha lá que Deus me livre, carapanã³⁹ que só.”. Quem que quer vir? Ninguém vai vir. Esse Cuniã é muito falado, o Cuniã é falado demais. Mas se não tiver um manejo de a pessoa ver o que é que significa o Cuniã, daqui mais um tempo perdeu a escola. Acabou! Ninguém quer vir mais,*

³⁹ “Carapanã” é como se nomeia regionalmente diversas espécies de insetos que na região sudeste do país são chamados de “pernilongo”.

porque vem... Nós que somos filhos daqui, nós gosta daqui. Já os outros vem pra ver como é que é o Cuniã, chega aqui... Bom, a floresta é um prazer você ver, mas o mantimento de você deitar, dormir, e tal, é muito diferente. Ai tudo isso você passa muito. [...](grifos nossos).

A relação da comunidade com a estrutura física da escola parece ser muito reveladora. Em uma conversa com Ronaldo, um adulto de 28 anos da comunidade, este afirmou nunca haver estudado, pois não tinha escola na comunidade quando ele era criança. Esta fala causou certa estranheza, pois muitos já haviam dito que havia escolas no Cuniã há muitos anos. Depois, Ronaldo explicou, segue o trecho do diário de campo:

Perguntei se ele havia estudado na escola e ele disse que nunca estudou. Nunca frequentou a escola. Quando ele era criança/jovem, a escola era no Pupunhas “naquela escola ali, caindo aos pedaços”, “ela é de madeira, a madeira é boa, mas ela está bem velha também.”. Inicialmente ele disse “não tinha escola não, quando eu era criança”, depois se referiu à escola como “caindo aos pedaços”. Perguntei por que ele não havia estudado, ele disse que pela falta de professor, disse que desde aquela época não havia professores no Cuniã e que até hoje não tem. “Essas meninas mesmo [se referindo às irmãs] vão pra escola 15 dias e ficam duas semanas em casa sem fazer nada, porque não tem professor.”. “Rapaz... esse é um problema que eu acho que não tem jeito não. Faz 30 anos que eu estou aqui no Cuniã e nunca vi resolver isso, sempre faltou professor.”. “O pessoal que vai pra cidade e se forma não quer vir dar aula aqui não, sempre arruma algo pra cidade, que é mais fácil, mais estruturado.”. “Às vezes eles até se inscreve pra dar aula aqui mas não continua não, fica um mês até transferir pra outro canto. (Diário de campo, 18/07/2012, grifos nossos).

Ou seja, Ronaldo chegou sim a frequentar a escola da comunidade, como foi confirmado posteriormente, mas como era apenas uma “escola caindo aos pedaços”, é como se não houvesse escola. E também fala como se o fato de as aulas serem em períodos alternados de 15 em 15 dias fosse, inevitavelmente, devido à falta de professores. Revelando que a Pedagogia da Alternância, tal como executada, pouco aproxima ou dialoga com a realidade local, na verdade, é vista como um fardo pela vida em uma área rural de difícil acesso.

Dona Diana também, ao comentar sobre quando chegou à comunidade com sua família há mais de 20 anos, se refere à escola que existia no núcleo habitacional Pupunhas, a rotula como a “escola de madeira velha”:

Entrevistador: *Então tinha escola, mas tinha pouca gente?*

Dona Diana: *Tinha, a escola era fraquinha aquela época.*

Entrevistador: *Seus filhos que eram mais novos chegaram a frequentar ali?*

Dona Diana: *Não. Só os antigos mesmo, os filhos dos antigos que moravam aqui... Meus meninos que iam estudar só aqui mesmo desse outro lado aí ó, os primeiros mais velhos.*

Entrevistador: *Aqui do outro lado do Pupunhas?*

Dona Diana: *É, tem uma escola de madeira velha ali do outro lado. Lá que eles estudaram. Mas estudaram pouco também, primeiro ano. Desistiram logo.*

Entrevistador: *Desistiram por quê?*

Dona Diana: *Porque não quiseram nem estudar, começou a pescar... Aí quando eles começaram a pescar dava vontade de ficar pescando direto aí saíram.*

Tomamos essas evidências de que há uma ambição pela estrutura escolar como representação de um universo mais urbano, a de madeira (velha) não serve, mesmo não estando em condições precárias. A estrutura da escola, apesar de ter sido desativada, resiste ao tempo e à falta de manutenção; atualmente é alvo de propostas para ser transformada em um galpão para armazenamento de castanhas.

Ainda, sobre a estrutura física, e também simbólica, da instituição escolar, seu Joca defende:

Seu Joca: *Outra coisa, a escola, sempre eu falo, a escola nós temos que todas as pessoas se reunir e fazer meio de cercar aquele colégio. Tem que cercar aquele colégio. Aquilo ali está um perigo. As crianças sobe na árvore, cai, quebra um braço; as crianças vai lá no quintal do fulano, chupa laranja, quebra as coisas dos outros. Não pode, isso não pode acontecer dentro da comunidade. Não pode. Tem muita, tem muito acidente por causa disso daí. Não pode, de jeito nenhum. Então... Por quê? Porque nós temos nosso filhos, hoje eu entrego o menino aqui pro piloto aí ele vai pra lá, chega lá ele não está me olhando, está olhando o professor, a professora. Então tem que ter o vigia, o vigia que toma conta. Tem que mandar ali, “ó, chegou bota pra dentro.”, não é hora de sair! Então se por uma coisa ali, pronto. O menino vai pra cá, vai pra ali, vai lá na casa do fulano, e aí? Aí fica difícil. Então tudo isso tem que ter uma pessoa pra orientar, uma pessoa pra tomar conta, porque está faltando, então temos que correr atrás de*

isso aí. Cercar aquele colégio e trabalhar em cima disso aí. É um projeto muito bom, que nós até mexemos com isso aí. Falaram que iam cercar, não sei se vão cercar mesmo... Falaram que iam cercar isso aí. Então é por aí, e é assim...

A fala de seu Joca representa a vontade de alguns comunitários de cercar a escola, e transformá-la em um lugar de “disciplina” idealizada. Durante a realização desta pesquisa de mestrado, somente uma construção da comunidade era cercada, um abatedouro de jacarés utilizado para geração de renda e controle da superpopulação de jacarés no lago. Há ainda uma pequena área cercada no núcleo habitacional Neves que contém algumas cabeças de gado. Ou seja, há uma ambição ligada à escola para esta se tornar, ou se fortalecer, como um lugar de estrutura não somente física, mas simbólica (de comportamentos), ambas muito ligadas aos modos de vida externos à comunidade. Subir em árvores ou chupar laranjas no “quintal do fulano” é um perigo!

É claro que consideramos que a escola deve possuir uma boa estrutura física, e que é também o espaço para serem exercitadas as capacidades de concentração e atenção às abstrações cognitivas que são os conteúdos escolares, fenômenos vistos sob o olhar e análise científica. Todavia, não há mal em si de uma escola ser de madeira, a maioria das casas da comunidade o são, e também a capacidade de concentração deve ser considerada um ato pedagógico em si, é tarefa do educador lidar com as angústias de uma criança no processo de desenvolvimento, que exige superação de alguns incômodos causados pela repressão dos desejos de estar a todo momento desenvolvendo atividades que não exigem grande esforço de abstração psíquica, como a aquisição do conhecimento escolar. Esta não deve ser tida como uma tarefa de “ordem”, que um “vigia” possa resolver ao confinar crianças e jovens em uma sala de aula fechada.

A entrevista com dona Fatima, mãe de família com 54 anos, também aponta na direção da valorização da escola enquanto sendo, por excelência, o que levaria a uma vida com diferentes padrões da tradicionalidade. Como foi dito que a entrevista teria o objetivo de contribuir para melhor compreensão das questões da escola da comunidade, dona Fatima vai logo tecendo suas principais considerações acerca da escola:

Entrevistador: *Dona Fátima, a senhora nasceu pra cá?*

Dona Fátima: *Não, eu não nasci aqui. Só o meu esposo que é daqui. Aí nós casamos e ele tinha vontade de voltar aqui pra terra dele, aí a gente veio, né? ... Aí nós fizemos três filhos aqui ainda, trouxemos três de lá, né? Começaram a*

estudar aqui, e agora eles já foram tudo embora, né? Aí eu só estou com esse que está aqui que voltou de Porto Velho agora, né? Porque ele é de menor e não pode arrumar um serviço, né? Aí não teve como ele estudar mais este ano, aí vai começar só ano que vem. Mas aí já teve um monte de melhora aí pro colégio, e a gente propõe que tivesse ainda mais, né? Porque aqui estuda até a sétima, oitava série, nono ano, aí parou e tem que ir pra cidade. E a gente sempre fica comentando que a gente queria que viesse um estudo pra terminar os estudos por aqui mesmo, né? Porque aqui, você sabe, aqui a gente não tem um recurso pra ficar com dois filhos na cidade pra tentar estudar. Aí é difícil, né? E aí então, vindo pra cá, pra eles terminar os estudos deles aqui era melhor pra nós. Uma que a gente aqui não tem renda, né? Pra sustentar dois filhos, um filho na cidade, você sabe que é difícil, né? Pagar aluguel, né? As despesas tudo e aí fica pesado. Então a gente quer que viesse pra eles terminar os estudos por aqui, porque aqui deles já foi muito lá pra Porto Velho já, né? Muita menina, rapaz, moço, tudo saindo pra terminar os estudos pra lá. Então fica muito dificultoso, então a gente espera que as coisas melhorassem ainda mais melhor pra gente aqui. Porque tem muitas criança ainda que estão chegando, né? Pra estudar ainda, então precisa ter coisa melhor mais. Já melhorou um pouco já, bastante já foi melhorando muito, a gente espere que cada vez melhore mais. E aí a gente...já os que estão lá pra trazer pra cá pra fazer companhia pra gente, né? Porque aí fica difícil, porque aqui em casa meu menino saiu pra ir trabalhar e estudar, né? Aí fica só eu e meu esposo aqui em casa, é difícil pra nós. Aí como já tem os outros pais, né? A irmã [Anita], o irmão [Mário], tem um monte de menina, vai tirar essas menina mocinha pra ir botar lá na cidade, né? Difícil. Muito difícil. Aonde tivesse um colégio pra eles terminar os estudos aqui era muito mais melhor.... O que tem que acontecer é isso aí. Né? Muita coisa melhor.

A fala inicial de dona Fatima revela o desejo de os filhos poderem continuar morando na Reserva e lhe “fazerem companhia”. Mas, para isso, seria necessário a possibilidade do “término dos estudos” e de arranjar um serviço. O que também consideramos de grande importância, o marido de dona Fatima é conhecido pescador da comunidade e sua família possui renda suficiente inclusive para manter alguns filhos na cidade. Todavia, esta informa que ele não têm renda, associando livremente “renda” a “salário”. O que é ganho com as práticas tradicionais não é visto como renda, e falar sobre a escola é falar sobre a possibilidade de entrada no mercado de trabalho assalariado. E o trabalho tradicional não é visto como “emprego”, “serviço”.

Continuando a entrevista, aparecem outros aspectos valorativos e ilusórios sobre a escola, ou seja, a educação escolar como o caminho para escapar à dureza da vida que levam.

Entrevistador: *Quando a senhora fala dos seus filhos terminarem os estudos aqui, os filhos da senhora querem estudar até quando?*

Dona Fatima: *Ah, eles querem até terminar os estudos deles, né? Fazer algum curso, pra eles terem um emprego melhor, né? Porque hoje em dia se a pessoa não tiver um saber, não terminar seus estudos, pra arrumar um serviço é difícil.*

Eu já tenho uma filha que é a mais velha, tem 36 anos ela vai fazer, ela se dedicou muito a trabalhar, assim, em casa de família, né? E esqueceu dos estudos. E hoje ela reclama, e eu digo “mas a culpa não foi minha, minha filha, foi sua mesmo.”. Porque ela via que a gente precisava, assim, que era muito difícil, então ela saiu pra trabalhar pra ajudar o pai dela. Aí ela já não quis mais estudar, né? E hoje ela continua trabalhando em casa de família, né? Aonde ela podia ter terminado os estudos pra poder arrumar um trabalho melhor. Sempre eu falo pros meus filhos, eu digo “filho, hoje em dia, vocês tem que botar na cabeça que vocês TEM que estudar. Estudar MESMO, pra terminar os estudos de vocês pra na frente, no futuro de vocês... eu quero saber de vocês na escola, aprender. Porque hoje eu dia eu fico por aqui, o teu pai fica trabalhando perdendo noite de sono é pra arrumar um peixe pra vender pra comprar alimento pra dentro de casa. Aonde ele tivesse um saber ele tinha arrumado um emprego melhor, né? Então é difícil. O saber dele é bem pouquinho, ele sabe só assinar o nome dele, pouco. Já também meu saber é pouco, também. Porque naquela época as coisas era difícil. Hoje as coisas se tornou melhor, por causa de que as avoadadeiras⁴⁰ vem buscar, vem deixar. Já não tem mais aquela preocupação de ficar andando, remando no rio. Então é assim, eu esperava que melhorasse mesmo aí pra meus filhos voltarem pra casa pra eles terminarem os estudos deles pra arrumar um serviço melhor...

A fala de dona Fátima demonstra o desejo de que sua prole estude (mesmo!), pra valer, de modo que possam adquirir mais saberes que ela e o marido e “arrumar um emprego melhor”. A noção do trabalho tradicional de pesca para autoconsumo é apresentada como um fardo que não se deseja para os filhos. E tanto a imagem do marido como de si mesma é pautada na ausência de saberes válidos. Ambos só sabem assinar o nome, o que a própria entrevistada já analisa como sendo “pouco”. Ainda, há a espera por “melhorias” na comunidade, com a geração de postos de serviços assalariados para os filhos voltarem para casa.

⁴⁰ Variação de “voadeira”. Nomenclatura utilizada para o tipo de embarcação relativamente potente, no caso as que realizam o transporte escolar.

Deste modo, a noção que cerca a escola, que materialmente está se convertendo mesmo em uma “cerca”, é a que a ela cumpre o papel de instruir, dar saberes que possibilitem o acesso ao mercado de trabalho assalariado. Nossa leitura não julga este desejo dos pais para com sua prole, afinal, estamos inseridos em um sistema de capitalismo financeiro estruturado sobre diversas ferramentas de opressão ideológica que tornam possível a dominação. Acreditamos, entretanto, que muitas vezes os próprios educadores e/ou intelectuais da Educação sejam parceiros em dominações ideológicas por meio da ideologia da escolarização total. Tal como denunciado pelo documentário “Escolarizando o mundo”⁴¹, dirigido por Carol Black, e lançado em outubro de 2010, a chegada da escola na vida de grupos humanos culturalmente diferenciados, considerando que esta escola é pautada pelos métodos e conteúdos tradicionais de transmissão do conhecimento pasteurizado, rotulado de científico (superior?), configura-se como um excelente método de dilaceração das culturas tradicionais e indígenas, e de formação de falsas consciências ideológicas para o fortalecimento da sociedades de classe.

Não se trata, aqui, de defender escolarizações diferenciadas para os grupos tradicionais. Esta prática contribuiria para sua perene marginalização na conquista de direitos sociais que lhe garantam dignidade e fortalecimento de sua cultura, no sentido humanizador. O que defendemos é uma educação escolar, para alunos ricos e pobres, das cidades ou campos, que dialogue com as diferentes culturas e apresente a cultura hegemônica em suas potencialidades e limites, desmistificando sua suposta e ideológica superioridade absoluta.

Surge no campo mental dessas pessoas com meios de vida diferenciados ao urbano-industrial uma cobrança, uma noção de auto responsabilidade pelo alcance de uma “vida melhor”, um “serviço melhor” (assalariado). Uma ideologia tão denunciada por Chauí (2008), a ideologia da competência, segundo a qual basta o sujeito apresentar grande esforço que conseguirá ascensão para uma classe social superior, por meio da competência que irá adquirir. A estratificação da sociedade em classes é justificada pela aclamada maior “competência” dos privilegiados. Acreditamos que a esta noção esteja associada à ênfase no “estudar MESMO”, de dona Fátima. Ainda, o jovem Luís que abandonou a escola também comenta que não basta frequentar a escola, é necessário o compromisso:

⁴¹ Título original – Schooling the World: the white man’s last burden

Luís: [...] *Mas no tempo que eu estudava aí ainda era no tempo da ignorância. Tempo de puxão de orelha, ó cara. O cara tinha que acertar até ler a tarefa... Mas o cara aprendia demais, pô. Neguinho aqui sabia demais... É porque o cara tem que aprender mesmo, né? É um compromisso. Se não aprendia, pegava uma lapada em casa...*

[...]

Entrevistador: *E tu falou que na tua época, na escola aprendia mesmo, né? Na marra.*

Luís: *Aprendia sim, ó. Era ruim porque tinha os puxão de orelha, nós falava que não podia, mas... Mas se for se basear nos tempos de hoje, naqueles tempos lá eu acho que o cara aprendia melhor. Porque era igual um compromisso, né? O cara não ia querer pegar castigo, ia botar pra aprender.*

Entrevistador: *E o que tu aprendeu na escola?*

Luís: *Rapaz, eu aprendi a ler um pouco. Aprendi a ser menos danado, porque era demais. Risos.*

As promessas ideológicas de uma “vida melhor” por meio da escolarização não são problematizadas em sua dimensão histórica, o que as desmascararia. Há a crença de que em tempos passados, “antes”, a qualidade da educação escolar era superior que atualmente porque havia um “compromisso” forçado com a aprendizagem – ou aprende, ou aprende. Porém, se antes se aprendia realmente, os alunos de outrora tiveram sua prometida ascensão social?

Acreditamos, como Freire (2011; 2013) que a educação, para ser libertária, deve ser questionadora e crítica. Não basta a “transmissão” de conteúdos às camadas populares, pois a ideologia trata de domesticar esses saberes para a manutenção da lógica de dominação. É necessário que as camadas subalternas questionem sua condição de oprimidos, e que os agentes da educação, de maneira crítica e intencional, contribuam para a aquisição de conceitos e formação desses seres humanos com vistas à compreensão da totalidade dos fenômenos, no caso, sociais.

A educação escolar, sozinha, não é capaz de transformar as estruturas que mantém a sociedade brasileira estratificada em classes tão estanques, a possibilidade de mobilidade social depende de fatores não educacionais, mas sim de sistemas produtivos. O que não torna inválidos os esforços para a melhoria da qualidade da educação, e maior criticidade nesta, porque, a educação, quando crítica e dialógica, é caminho

fecundo para a formação de seres que irão perceber os “buracos” que as ideologias possuem, e questioná-los.

A seguir, retomamos trechos da entrevista com dona Fátima, nos quais emergem elementos que reforçam as noções já apresentadas:

Entrevistador: *E aqui, você e seu esposo fazem farinha, pescam, pegam castanha...*

Dona Fatima: *É, é, é, a gente pega castanha na época da castanha, colhe, né? Vende. Aí chega o açaí também, né? Aí quando essa época é no peixe. É assim.*

Entrevistador: *E os filhos da senhora, eles aprenderam essas práticas?*

Dona Fatima: *Aprenderam, todos eles sabem. Todos eles sabem. De cada coisa um pouco eles sabem... Aprenderam, né? Porque até mesmo eles que tinha que trabalhar com o pai deles, tirar açaí, quebrar castanha, pescar, tudo isso eles sabem fazer. Torrar farinha, mexer com o negócio de farinha eles mesmo fazem. Então... mas eu falo pra eles “filho, eu não quero isso pra vocês. Eu quero que vocês estudem. Termina os estudos de vocês pra vocês serem alguém na vida, pra arrumar um emprego bom. Sair, fazer algum curso. E, por aqui nós vamos vivendo com seu pai. No dia que vocês puderem ajudar nós vocês ajudam”. Agora fica esses três lá, que mora de aluguel, a gente não tem casa lá. Pagando aluguel, né? A gente trabalha, aí tem que pagar aluguel. Quando a gente pode eles levam alguma coisa daqui, né? Mas quando a gente não pode...tem que confiar em Deus. ... É muito bom o Cuniã, bom... mas tem a desvantagem, né? Arrumar um trabalho pra moçada trabalhar, assim, né?, pra ganhar o dinheirinho deles.*

A força da busca pelo mercado assalariado é grande. Dona Fátima afirma que não quer que os filhos tenham o trabalho tradicional como meio de vida. Seu desejo é que eles “seja(m) alguém na vida”, e esta noção, tão violenta, é a proclamada pelo capitalismo urbano industrial. Só se é “alguém” quando se está inserido no mercado assalariado, ainda que mal pago, vítima da busca das empresas pelo lucro e alvo da exploração que lhe vai extrair a mais-valia.

Entrevistador: *E os filhos da senhora comentaram se eles têm vontade de ficar aqui pro Cuniã?*

Dona Fatima: *Eles sempre comentam “mãe, se lá tivesse um trabalho pra nós e uns estudos pra nós terminar nossos estudos lá, nós voltaria pro Cuniã lá com a*

senhora”. Eles estão pra lá por causa disso, né? Que aqui não tem um lugar pra eles trabalharem aí pra pescar... às vezes tem dia que vão, mata, tem dia que não mata, né? Lá não, está trabalhando empregado de carteira assinada, trabalhando. Ai quando a gente precisa a gente liga pra lá eles compra as coisas e manda, né?

[...]

Entrevistador: *E a senhora pensou em incentivar eles a continuar com as práticas de pescar, caçar, fazer farinha, e eles continuarem por aqui?*

Dona Fatima: *Sim, mas aí só que faz a farinha, aí você às vezes faz um prato de farinha você fica uma semana, aí vende uma lata, o resto fica aí... aí fica difícil, né? Fica difícil, é muito difícil. Se eles tivessem um emprego pra eles aqui, aí eles não saiam daqui. E o meu menino, o outro que tem 19 anos, ele disse que esse negócio de pesca pra ele, ele pescava sim, porque era obrigado a pescar porque precisava, mas a vontade dele era pegar um emprego melhor pra ele. Eu falo pra ele que o que ele tem que fazer é estudar e botar na cabeça que é isso que você quer, porque vai ter muito concurso pra cá, né? Pro Cuniã, aí ele vai e faz um curso lá, e vê se volta pra vir pra cá. Tem tanta gente que pega trabalho pra vir pra cá, né? Faz o curso, passa e vem trabalhar aí. Acharia bom que acontecesse pra ele... Pra ficar perto de nós.*

Afirma que no Cuniã não há lugar para os filhos trabalharem, logo, de modo assalariado. A condição do trabalho tradicional é percebida na sazonalidade da natureza que determina seus ganhos, e envolta de uma incerteza sobre o futuro – tem dia que mata um animal (e tem comida), tem dia que não mata. Não seria assim mesmo toda a vida; todas as vidas? A condição do trabalho assalariado é apresentada de forma tanto quanto idealizada, estar com a carteira assinada hoje não garante que no próximo mês também esteja empregado.

Claro que a “carteira assinada” representa importantes conquistas históricas da classe trabalhadora com relação aos direitos trabalhistas. No Brasil, os trabalhadores rurais, mesmo quando “autônomos” também têm direitos previdenciários garantidos quando filiados ao sindicato de trabalhadores rurais. A vontade de que os filhos voltem para seu território originário é grande, mas com a condição de trabalho assalariado no local.

Consideramos a entrevista dessa mãe de família de grande relevância para a reflexão sobre as aspirações educacionais e de vida dos habitantes da Reserva. Ainda, poderiam ser feitas análises desse discurso com auxílio de embasamentos psicanalíticos.

Como são complexas as relações e aspirações de uma mãe para com seus filhos, sobretudo quando homens. De se estranhar seria, que, ao contrário do ocorrido, dona Fátima afirmasse, nos momentos finais da entrevista, que seus filhos têm anseio pela continuidade do trabalho tradicional como a pesca, após seu relato de “diálogos” com a prole acerca de sua noção sobre “ser alguém na vida”. Bom, tais análises fugiriam do cabedal deste estudo.

Por fim, trazemos trecho da entrevista com a jovem Camila, que estava cursando o 8º ano do Ensino fundamental. Mais uma vez aparece a violência simbólica da noção do “ser alguém na vida” atrelada à inserção no mercado assalariado.

Entrevistador: *Camila, por que você vai pra escola?*

Camila: *Por que eu gosto de aprender. Risos...*

Entrevistador: *Porque você gosta de aprender?*

Camila: *É. Saber ler e escrever mais... Eu acho legal, muito bom... Ser alguma coisa na vida, pra frente [no futuro]...*

Entrevistador: *Ser alguma coisa na vida? E hoje, tu não é nada na vida? Risos.*

Camila: *Sou, mas eu digo assim, ser mais alguma coisa. Meu sonho é ser advogada, né?... Tem que estudar...*

Entrevistador: *Tem que estudar mesmo... Pra ser advogada tem que estudar.*

Entrevistador: *Por que você quer ser advogada, Camila?*

Camila: *Por quê? Porque eu acho que é uma profissão muito boa... Desde pequena tenho esse sonho.*

4.2 – Considerações gerais do capítulo

Será na sua convivência com os oprimidos, sabendo-se também um deles – somente a um nível diferente de percepção da realidade –, que poderá compreender as formas de ser e comportar-se dos oprimidos, que refletem, em momentos diversos, a estrutura da dominação. (FREIRE, 2013, p. 67).

Esta primeira ida a campo foi realizada anteriormente à submissão do projeto de pesquisa para avaliação da FAPESP. A perspectiva era de uma “pesquisa exploratória”, que orientaria o desenvolvimento final do projeto, tendo em mente elementos da

realidade que não poderiam ser previstos ou abstraídos sem a(s) experiência(s) de estar na Reserva e conviver com alguns de seus moradores.

Benjamin (1985) afirma que as vidas contemporâneas estão sendo marcadas pela escassez de experiências reais, nas quais o ser social em contato com a realidade concreta e em interação com outros desenvolve um julgo prático do real... Acreditamos que neste capítulo é relatado algo que se tornou mais que uma “pesquisa exploratória”, mas uma experiência investigativa de grande contribuição para nossa formação e para o desenrolar de, pelo menos, pedaços do novelo de símbolos significantes que envolvem as complexas questões educacionais presentes na comunidade estudada.

A emersão dos Temas Geradores contribuiu para pensar a educação local a partir dos elementos da própria realidade. Cada um dos seis temas – trabalho, relações de gênero, crenças e identidade, meio ambiente, saúde, e a escola desde fora – apresenta elementos de tensão entre a tradição e a modernidade. Como afirmado no preâmbulo do capítulo, é sabido que cada um desses temas possui vasta literatura científica (entre outras) que poderiam somar nas discussões e reflexões aqui realizadas. Todavia, esse seria um esforço analítico que possivelmente desfocaria o objeto da investigação proposta. Nossa intenção foi de compreender melhor alguns aspectos da cultura que vivem nas relações sociais e com o meio natural de alguns habitantes da Reserva, mas tendo o foco nas questões educacionais – no caso desta primeira pesquisa de campo, tendo como centro das ações a realização de um estudo da escola em uma perspectiva dialética, desde fora.

Ainda assim, atenta-se para o fato de a sistematização por meio dos Temas Geradores estratificar elementos da cultura que não são dissociáveis (GEERTZ, 2011), o que, de toda modo, é reagrupado com os procedimentos analíticos de pesquisa possibilitando uma compreensão mais complexa e integrativa do real.

As visões lançadas à escola são dominadas pela ideologia urbanocêntrica, capitalizada. É como se na escola não houvesse espaço, como se não fosse de sua natureza o diálogo com as práticas culturais que os enraízam ao território. E será que é?

Como Whitaker (2008b) e Veiga (2004), sabemos que a dualidade entre o mundo rural X urbano é, em si, algo ideológico. O continuum rural-urbano deve ser compreendido em sua totalidade e realidade objetiva. Os dados da pesquisa revelaram que as relações capitalistas perpassam os modos de vida dos habitantes do Lago do Cuniã, e que talvez estejam em vias de fortalecimento. Entretanto, a mesma concepção

de “modos de vida” nos permite compreender esta comunidade como sendo tradicional, utilizando um território tradicional e a natureza como recursos para sua reprodução (e produção) sociocultural. Também concordando com os autores citados no início do parágrafo: há ruralidades! E o Brasil não é um país tão urbano quanto proclama a ideologia (VEIGA, 2004; WHITAKER, 2011).

Em sua valiosa obra para a compreensão da realidade rural, derivada de sua tese de doutoramento em Ciências Sociais, o intelectual brasileiro Antonio Candido (2010, p. 28) afirma que “as sociedades se caracterizam, antes de mais nada, pela natureza das necessidades de seus grupos, e os recursos de que dispõem para satisfazê-las”. Ou seja, exercem influências fatores socioculturais motivacionais, e fatores materiais de condições concretas para a realização das necessidades do grupos – que neste caso não estamos falando das necessidades mínimas, de sobrevivência, mas sim o que o grupo considera necessário para uma vida digna. Dessa forma, a aspiração ao mercado de trabalho assalariado, por meio da escolarização, é um dado extremamente relevante para a discussão sobre o modelo de educação que se vislumbra na Reserva.

Devemos estar atentos a não reproduzir o perverso duplo preconceito que cerca as populações camponesas. Se estas valorizam seus modos de vida tradicionais e se contentam com a vida rural em si, são taxadas de atrasadas, quando não, preguiçosas. Por outro lado, se almejam a inserção no mundo do capital e transformação de seus meios de vida, são declaradas como inimigas da conservação ambiental (WHITAKER; FIAMENGUE, 2002) e, por vezes, meros fantoches da dominação do capital.

Neste estudo almejamos, conforme reflexão de Freire (2013) apresentada na epígrafe do capítulo, a possibilidade de desmascaramento de algumas ideologias que cercam as noções sobre os processos educativos e de modo geral a vida social, buscando a defesa das relações culturais de humanização. Sem transformar esse embasamento para o entendimento da realidade em categorias estanques de julgamento do outro. Como afirma Freire (2013), o oprimido deve ser reconhecido em nós mesmos.

E ainda, em meio à contemporânea busca desenfreada pelo consumo e “movimentação” da economia financeira, não é algo inédito que na fala de dona Fátima seja declarada como uma das vantagens de seus filhos estarem morando na cidade a possibilidade de eles efetuarem compras e enviarem as mercadorias para o pai e a mãe. Conforme indica Candido (2010), o sistema de valores do camponês é, via de regra, coerente com o cidadão. Pois a cultura camponesa/tradicional é uma cultura parcial, sem uma completa cosmovisão em si mesma.

É neste sentido que acreditamos que a discussão acerca da educação escolar em Unidades de Conservação com populações tradicionais residentes seja diferente das reflexões sobre escolas indígenas, nas quais é enfatizada a importância do português sendo uma segunda língua à língua nativa, e do diálogo íntimo com a cultura primária indígena. Diferente, mas não oposta. Em certo sentido, pensar a escola de populações tradicionais não indígenas não requer tamanha profundidade em conhecimentos antropológicos da cultura do outro. Mas, defendemos, é mister a postura dialógica com as diferenças, e tomar o referencial local como ponto de partida para a também necessária transmissão da cultura hegemônica, que quando empossada pelos grupos tradicionais pode, paradoxalmente, dependendo das aspirações sociais, fortalecer sua resistência à dominação.

Veiga (2004; 2006) teoriza que estamos vivendo o surgimento de uma nova ruralidade, longe de vê-la extinta ou “renascida”, estamos é testemunhando um processo criativo inédito de surgimento e fortalecimento de uma nova ruralidade, movidos principalmente por três fatores: a conservação ambiental, atração e geração de renda por meio do potencial turístico das paisagens naturais, e alteração de matrizes energéticas rumo a fontes renováveis.

A comunidade da Reserva Extrativista do Lago do Cuniã pode ser um caso exemplar do surgimento de uma nova ruralidade, exceto pelo último (e não menos importante) fator, no qual o Brasil ainda encontra-se no suprassumo da obsolescência de exploração energética, sem estratégias de gestão em longo prazo, com seus rios dominados por pequenas centrais hidrelétricas e arcando com a construção de algumas gigantes de eficiência questionável, sobretudo em território amazônico. Não obstante, a criação da RESEX com vistas à proteção da sociobiodiversidade, e a ambição de seus moradores pela exploração econômica da área pelo turismo “ecológico”, conforme fortemente captado nos convívios durante esta pesquisa de mestrado, apontam na direção de uma continuidade na existência desse espaço rural, atrelada às transformações numa esfera mais ampla da sociedade brasileira (e mundial).

Destarte, como fazer para que a escola seja um espaço de formação crítica dos sujeitos, que contribua para um “viver melhor” que supere a possibilidade de consumo de mercadorias, e vá à direção de fortalecer a garantia de direitos sociais dos grupos que vivem nessas áreas isoladas, com seus ecossistemas em alto grau de conservação?

Não acreditamos haver receitas prontas para essa situação. Lançar-se às experiências é necessário. O que defendemos é que isso seja feito com as camadas

exploradas da sociedade. A escola deve ser, por excelência, não o espaço que irá meramente certificar para a entrada no mercado de trabalho assalariado, mas sim o local de problematização da realidade e formação crítica dos sujeitos, partindo da realidade local para o ensino dos conteúdos curriculares hegemônicos que poderão contribuir para uma vida melhor.

Assim como defende Chauí (1980), passemos do discurso sobre para o discurso de. Façamos da Educação Popular de dentro das camadas populares. O próximo capítulo relata a segunda ida a campo, na qual foi realizado um estudo com base etnográfica da escola, acerca de seu funcionamento e das ideias e práticas que nela circulam por meio dos docentes.

CAPÍTULO 5 – Um retrato etnográfico da escola do Lago do Cuniã

Neste capítulo serão apresentados e analisados os dados obtidos na segunda ida a campo, quando foi realizada uma imersão etnográfica no cotidiano escolar. Mantive-me durante 32 dias na comunidade, entre maio e junho de 2013, indo à escola diariamente, comumente permanecendo desde o início da manhã até o início da noite, acompanhando toda a rotina de abertura até o fechamento do espaço.

As técnicas de levantamento de dados foram: observação direta do dia-a-dia da escola, dentro e fora de sala de aula (roteiros de observação, APÊNDICE A), com registro em diário de campo, somadas à realização de entrevistas semi estruturadas (roteiro de entrevistas, APÊNDICE B) com os professores e a diretora.

Durante o período matutino, a escola Francisco Braga atende a alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em regime regular, com quatro professores residentes na comunidade (mesmo que alguns não nascidos no local). Durante o período vespertino acontecem aulas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental em regime de alternância, o chamado “Projeto Ribeirinho” da Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho (SEMED), neste projeto atuam professores de todas as disciplinas do Ensino Fundamental, residentes na capital Porto Velho, e que, em períodos alternados – teoricamente de 15 em 15 dias – vão à comunidade lecionar por duas semanas seguidas e retornam às suas casas (ou se dirigem a outro local de trabalho) por outras duas semanas.

No período da realização desta pesquisa de campo, estavam presentes na comunidade três professores do Projeto Ribeirinho. O prédio da escola Francisco Braga possui quatro salas de aula e outra sala grande onde seria a sala de computação, que no momento da pesquisa estava sendo utilizada como alojamento para esses professores. Além dessas salas, há dois banheiros, um refeitório e um depósito. Em 2013 estavam matriculados 115 alunos, 56 no período da manhã, e 59 no período da tarde. Isso quer dizer que em teoria, a escola Francisco Braga possuía 56 alunos matriculados em 2013. Porque o Projeto Ribeirinho, apesar de funcionar na localidade, é considerado como uma extensão da escola Henrique Dias, da comunidade de São Carlos. Mas, na prática, os alunos da manhã e da tarde são parte de uma mesma escola, de um mesmo espaço e lugar educativo.

Também nessa linha, somente os professores da manhã são considerados como funcionários lotados na escola Francisco Braga, os da tarde são professores especificamente do Projeto Ribeirinho, e, por consequência, lotados na escola Henrique Dias.

Mantendo a opção metodológica pela preservação da identidade dos participantes da pesquisa, adotamos o seguinte procedimento para facilitar a compreensão dos dados. Aos docentes do período da manhã, que residem na RESEX e são considerados “filhos e filhas do Lago do Cuniã”, serão atribuídos nomes fictícios iniciados com a letra “C”, de Cuniã. À diretora será atribuído nome iniciado com a letra “D”, e aos professores do Projeto Ribeirinho, por serem de fora da Reserva, nomes iniciados com a letra “F”. Todavia, há uma professora do Projeto Ribeirinho que nasceu na Reserva e viveu ali até aproximadamente 12 anos, tendo mudado para a cidade e agora retornado para trabalhar na Reserva; a esta professora será atribuído nome e sobrenome: Carol Farias.

Foram entrevistados todos os professores do período matutino, um total de quatro (incluindo a diretora, que também leciona) e também três professores do “Projeto Ribeirinho”, todos que estavam atuando no tempo da pesquisa.

Os nomes escolhidos para os professores da manhã são: Celso, professor com 54 anos e formação escolar com magistério concluído; Cássia, professora com 44 anos e formação escolar com nível superior e pós-graduação concluídos; e Cecília, professora com 42 anos e formação escolar com Ensino Médio não concluído.

Já os professores do Projeto Ribeirinho que participaram da pesquisa foram: Fausto, professor de História com 39 anos formado em História pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR); Fábia, professora de Língua Portuguesa com 53 anos, formada em Letras pela Faculdade Interamericana de Porto Velho (UNIPEC⁴²); além de Carol Farias, professora de Ciências Biológicas com 45 anos formada em Ciências Biológicas também pela UNIPEC. A diretora possui longa trajetória no campo, nasceu e se criou em espaços rurais outros que não a região do baixo rio Madeira. Possui 44 anos e para ela utilizaremos o nome “Dalva”.

Vimos que com relação à formação escolar/universitária dos professores, os docentes do período da manhã contam com: a diretora/professora possui formação em nível superior em Pedagogia e Pedagogia da Terra (não concluído), um professor com

⁴² Instituição de Ensino Superior privada. Atualmente convertida em União das Escolas Superiores de Rondônia (UNIRON).

formação em magistério, uma professora com formação em nível superior com pós-graduação, e uma professora com ensino médio incompleto. Todos os professores do Projeto Ribeirinho possuem formação em nível superior nas diferentes áreas de ensino.

Também foram realizadas observações diretas dentro e fora das salas de aulas, com registros no diário de campo. Essas serão apresentadas juntamente aos dados das entrevistas.

Foi desafiador (sempre é?) o esforço para a sistematização dos dados de maneira que contemplassem a riqueza das vivências em campo, a diversidade e complexidade das reflexões surgidas, mas mantendo em vista a questão nodal para esta investigação: como a escola do Lago do Cuniã vem dialogando com a cultura local?

O capítulo foi organizado inspirado em um momento coletivo de diálogo que tivemos com os professores do período matutino no fim da atuação em campo, com objetivo de apresentar os principais dados que tinham sido captados durante a pesquisa; tornando possível, assim, a reflexão e problematização conjunta dos mesmos. Destarte, foram arranjados os tópicos: “A escola que temos”, apresentando aspectos captados no exato momento da investigação por meio do olhar amparado pela teoria; “Trabalho tradicional e educação escolar”, onde discutimos tensões e contradições entre os modos de vida tradicionais e os modelos de educação escolar que imperam na atualidade; “A escola que queremos”, buscando revelar os anseios que andam movendo os profissionais da educação escolar na comunidade; e “Educação e Meio Ambiente *versus* Estado”, denunciando o poder de manutenção do *status quo* e de enfraquecimento da democracia que a demasiada estratificação das estruturas de tomadas de decisão exerce.

5.1 – A escola que temos

Como foi feita uma breve descrição física da escola, iniciamos este item retomando o passado breve da educação escolar na comunidade. A escola Francisco Braga foi a primeira a ser criada na área, originalmente nomeada “Escola Isolada do Lago do Cuniã”, “Escola Isolada Francisco Braga”, e depois “Escola Francisco Braga”. Após as políticas de municipalização das escolas que grassaram pelo país no final do século XX, a escola foi municipalizada, e atualmente possui o nome de “Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Braga”.

Após a abertura desta escola, outras duas foram criadas na Reserva. A escola “São Joaquim”, localizada no núcleo habitacional Araçá, e a escola “Antônio Mariano”, localizada no núcleo Pupunhas. Ambas foram fechadas e atualmente a “Francisco Braga” atende toda a comunidade, contando com transporte escolar (Figura 12) fluvial realizado por uma empresa terceirizada contratada pelo governo municipal. Alguns poucos alunos que vivem próximos ao colégio fazem o trajeto caminhando (Figura 13).

Figura 12
Transporte escolar sendo realizado



Figura 13
Estudante adulto caminhando até a escola



A estrutura atual da escola foi conquistada em 2012. Antes disso, a instituição funcionava com duas salas de aula. Os professores, em intensa busca para evitar o trabalho em salas multisseriadas, ministravam suas aulas utilizando, além das duas salas da escola, uma sala de uma casa de alvenaria pertencente ao ICMBio, e também uma sala do chamado “casarão” da comunidade – sede da associação dos moradores (ASMOCUN). Pouco tempo após a chegada de Dalva (a atual diretora) na comunidade, que ocorreu em 2009, houve uma paralisação dos professores por cerca de 20 dias com objetivo de reivindicar melhores estruturas para a escola da Reserva. Sobre o episódio, segue relato de Dalva:

[...] Tinha dias que as crianças não queriam sentar, porque... sentar lá no casarão da Associação, porque lá o casarão era aberto, então os cachorros, as

galinhas, as próprias crianças brincavam lá e achavam tudo sujo, enquanto que os meninos começavam a aula atrasada. Era um TRANSTORNO [ênfase na fala], um transtorno mesmo. E a gente sabia que a gente tinha verba pra construir essa escola, aí quando foi um dia... eu sei que não foi ético, né? Mas alguém tinha que fazer alguma coisa. A professora chegou lá e falou “Eu não dou aula mais aqui não, aquele casarão está fedendo a cachorro, a pelo de cachorro, tem cocô de cachorro lá dentro do casarão. Eu não dou aula lá mais não. As crianças estão reclamando, eu estou dando uma aula pra mocinha lá no casarão, olha a situação”. Aí eu fiquei imaginando aquele negócio ali assim, aí eu retomei um pouquinho do radicalismo do MST, ou vai ou racha, né? Se não for, pára tudo, vamos ver se mais pra frente vai, porque ali só vêm as políticas públicas voltadas... porque a gente sabe que existe política pública pra isso, mas elas só funcionam se você pressionar, se você não pressionar não funciona. Aí o que aconteceu, eu fui, paralisou, paralisou, conversei com os pais, com as professores, “não, professora, se não fizer assim não vai sair”.

[...]

Só tinha duas salas de aula. Aí nós paramos. E foi um transtorno. Foi em 2009 que nós paramos, 2010 que nós paramos. Rapaz, esse negócio foi parar lá na SEMED, a SEMED veio com tudo pra cima de mim, porque eu não podia ter parado, que eu era uma deles. Em primeiro lugar, o que eu falei pra eles e falo pra todo mundo é que eu não sou de ninguém, eu sou aonde tá a comunidade, porque ela que tá necessitando, né? Então alguém tem que tomar uma atitude pra que isso aconteça, né? Pra que o projeto seja feito e ele aconteça. Aí o que é que houve, o que é que aconteceu? Aí eu fui parar lá na... Eu comecei, disseram que eu ia sair, eu disse “não tem problema, desde que eu saia e faça a escola”, porque eu arrumo outra opção, professor tem trabalho em tudo quanto é lugar. Eu nunca me apeguei à escola como se ela fosse minha, como se fosse um cargo meu. [...].

O depoimento de Dalva revela as dificuldades enfrentadas naquele momento para a execução das atividades profissionais docentes, e, conseqüentemente, para os processos de aprendizagem dos estudantes. Segundo dados em conversas informais na comunidade, a escola foi inaugurada em 1953; e, desde então, até 2012, funcionava basicamente com a mesma estrutura. Portanto, é compreensível o inconformismo dos docentes sobre a situação da estrutura física da escola. Ainda, como revela o discurso de Dalva, era de conhecimento a possibilidade financeira de uma reforma, mas seria necessária pressão política – realidade dura, porém valiosa, aprendida nos tempos de militância junto ao MST.

Como os trechos acima demonstram pela repetição do termo, foi um “transtorno” a paralisação. Havia pressão de diversos lados para a continuidade das aulas, para a aceitação da situação de desrespeito. Inclusive, chegando a ser cogitada a exoneração ou remoção de Dalva do espaço de trabalho. A diretora, inclusive, duvida da ética de sua postura.

Após diversos “transtornos” vividos e relatados, com abertura e fechamento de processos de licitações, construções insuficientes, abertura de licitações adicionais para reforma do telhado, entre outras questões, houve até pressão conservadora vindo de pessoas da própria comunidade, que não conseguiam enxergar naquele processo uma mobilização para a luta por direitos e dignidade, mas somente a ausência pontual da prestação de serviços de funcionários públicos. Sobre o caso, Dalva relata:

[...] Aí foi autorizado e a gente conseguiu, mas até aí eu paguei um bom preço. Alguns pais não gostaram porque os filhos ficaram vinte dias nessa paralização até a gente conseguir a escola, até conseguir que o prefeito ouvisse a gente, ficaram vinte dias sem aula. Alguns pais foram denunciar no Ministério Público, e o Ministério Público veio com tudo pra cima de mim, veio com duas quentes e uma fervendo pra cima de mim. Eu sei que parada eu fiquei, eu sei que eu estava errada, mas eu sei que se eu não fizesse alguma coisa ninguém ia fazer, até hoje nós estávamos ali ó. Né? Eu já teria saído daqui, porque eu sei que não ia prestar pra nada mesmo, ou o prédio já teria caído, já teria destruído tudo. Aí o que aconteceu? Eu fui lá. Respondi, né? Paguei uma pequena multa pelo atraso, pra mim graças a Deus não vai fazer diferença. Falta faz, né? Mas a gente repõe, né? O que o homem tira com uma mão, Deus dá com duas, né? Aí foi, conseguimos, então estamos aí ficando, continuando a luta aí. Aí tinha um problema lá com o prédio velho, com as duas salas velhas, eles só mexeram, pintaram e coisa, o telhado ficou caindo aos pedaços, eles não tinham verba, eu não sei o que eles fizeram, aquela empresa, que não mudou o telhado. Aí eu fui bater de novo lá na SEMED, brigamos, brigamos, brigamos, aí saiu lá... 20 mil reais pra escola fazer o telhado. O telhado custou 25 mil reais! (risos). Vinte e cinco mil reais! Ainda tiveram que dar mais um aditivo de cinco mil reais, porque a outra empreiteira que veio fazer só o telhado e fazer a outra puxadinha ali, não queria vir de jeito nenhum, e a gente tinha necessidade, porque estava começando as chuvas, chovia e molhava tudo, a secretaria, TUDO, aí a gente ficava desesperado e notificando a empresa, a empresa que tinha feito, e ela dizia que não tinha responsabilidade, mostrou o contrato, que o contrato que eles tinham feito era só pra fazer as três salas, sem cobertura das outras velhas, sem mexer, e a pintura só. Ó colega, foi um transtorno muito grande. [...]

Acima, podemos ver que a diretora chegou a ter que pagar uma “multa” com seu próprio dinheiro devido à paralisação. Ainda, são relatadas as dificuldades para a execução das decisões da esfera estatal. E também é explícito o inconformismo com o alto valor exigido das empresas ao poder público para a realização de serviços. Tudo indica que essa luta foi mesmo algo trabalhoso, “um transtorno”... mas hoje a escola conta com uma estrutura mais adequada do que a anterior. Sobre ela teceremos mais considerações adiante. Agora, cabe pontuar que essa é a estrutura da escola que temos.

Durante o período matutino, os alunos (de 1º. ao 5º. ano) aproveitam os momentos fora de sala de aula principalmente para brincar, correr, realizar jogos e outras atividades (Figura 8); além da muito esperada hora da merenda. As brincadeiras e jogos variavam desde o jogo de petecas⁴³, o “pega bandeira”, cabo de guerra, e também o futebol. Isso quando a brincadeira não se configura somente como sair correndo atrás dos(as) colegas gritando e, visivelmente, se divertindo muito. A Figura 7 capta o momento de um jogo de peteca entre alunos.

Figura 14
Jogo de peteca antes das aulas



⁴³ Como é nomeado o jogo que na região sudeste do país é conhecido como “bolinha de gude”.

Figura 15
Brincadeiras durante o intervalo de aulas



Como afirmou certa vez a diretora, “tudo vem parar na escola”. Ou seja, é um local central para a dinâmica da comunidade. Quando representantes de órgãos governamentais ou não-governamentais chegam à Reserva para realizar ações, comumente pedem auxílio da escola: às vezes com espaço físico, mas mais frequentemente com suporte logístico como desenvolver atividades com as crianças enquanto os pais participam de reuniões, ou mesmo fazer algum tipo de merenda para nutrir os participantes das ações, ente outras solicitações.

Também, é um lugar para o qual os profissionais da saúde que chegam ao local voltam seus olhares. Supostamente, uma vez ao mês é enviada da capital do estado uma equipe odontológica e uma equipe médica para passar um ou dois dias na comunidade realizando atendimentos. Porém, foi relatado por moradores que no período da estiagem quando o acesso ao local fica dificultado, chegam a ficar de três a quatro meses sem a visita de equipes profissionais. Residem na comunidade e trabalham no posto de saúde auxiliares de enfermagem e agentes comunitários de saúde.

No primeiro dia da pesquisa de campo, chegou também uma equipe odontológica que passaria o sábado no posto de saúde realizando atendimentos. A equipe, incluindo o dentista responsável, realizaram uma intervenção na escola.

Segundo eles, foram “fazer prevenção” na escola. As crianças do 1º ao 5º ano foram reunidas no refeitório e a equipe começou a passar informações acerca da saúde bucal. Segue trecho do diário de campo sobre esta situação:

Os dentistas (por suposto) mexiam na boca das crianças com a mesma luva cirúrgica. O dentista disse às crianças que são necessárias, no mínimo, CINCO escovações diárias, acompanhadas de uso de fio dental e antisséptico bucal (!!).

Deu uma escova para cada criança, fez elas escovarem os dentes, fazer bochecho com antisséptico e depois escovar os dentes com flúor. (diário de campo, 11/05/2013).

Este tipo de ação são as “prevenções” que mais frequentemente chegam à escola, as ações de “educação em Saúde”. Ora, algumas informações são questionáveis, como utilizar cinco vezes por dia antisséptico bucal. Esta prática pode ser prejudicial à saúde, matando micro-organismos benéficos à boca; o uso deste produto deve ser mais parcimonioso. Mas, de qualquer forma, salta aos olhos a postura de desrespeito com o contexto local no qual se trabalha. Foi demonstrada pouca preocupação com a possibilidade ou não dessas crianças e suas famílias em comprar (pois não adquirem do Estado) escovas de dente, creme dental, fio dental, e principalmente antisséptico bucal. Sem o qual, segundo a exposição, não é exequível manter uma adequada saúde odontológica.

Se ações desse calão são mais maléficas à formação de noções de saúde desses seres humanos – crianças e outros professores que estavam no local – não arriscamos dizer. Mas nomear essa prática de “prevenção” em saúde é um equívoco. Essa prática é uma outra coisa, que observamos ter baixíssima repercussão na prevenção de males bucais. A situação sugere a forte influência do capital e consumo da mercadoria.

É entristecedor ver as crianças tão novas e belas sorrindo com os dentes já enegrecidos pelas cáries. (diário de campo, 17/05/2013).

Ora, é um fato realmente entristecedor. E, mais ainda, revoltante. É revoltante o descaso do poder público com a negação de direitos humanos, no caso, o acesso à saúde. A atenção em saúde é um direito constitucional, negado a muitos, e em grande escala às camadas subalternas da sociedade. Ainda, é preciso constar o efeito nefasto do consumo de alimentos industrializados altamente manipulados com quantidades exorbitantes de açúcares e gorduras. São esses os produtos que a ideologia prega como mais “modernos”, “saborosos”, símbolos de “status”. Quando esses chegam às

comunidades rurais, sem o acompanhamento da assistência e amparo odontológico, os efeitos negativos na saúde são rapidamente sentidos.

A presença dos alimentos industrializados é nitidamente percebida. A própria merenda escolar dessa escola localizada em meio a uma área preservada da floresta que abriga a maior biodiversidade mundial, é composta basicamente de produtos artificiais. Sabemos que essas são artimanhas do industrialismo. Entretanto, diretrizes no âmbito do governo federal têm sido criadas para a transformação desta realidade. É preciso fortalecer iniciativas de produção local orgânica de alimentos que sejam consumidos na merenda escolar, contribuindo para geração de renda por meio do trabalho tradicional, e alimentação mais saudável aos estudantes (BRASIL, 2009)

O transporte de alimentos orgânicos até a Reserva é, deveras, dificultoso. Inclusive, sobre essa questão, segue trecho com considerações de Dalva:

[...] A escola procura fazer as coisas, até pra chegar as verduras aqui, é difícil chegar na escola. O cardápio foi feito pela Secretaria, tudo bonitinho. A gente tenta seguir o cardápio, mas você vê como é fazer nosso cardápio aí, como é que a secretaria manda? Como é que nós chegamos aqui? Como é que vem? A gente compra as frutas lá e até chegar aqui já chegou estragada. A alface eu já tentei trazer pra cá e chegou aqui tudo murcha, tudo acabada, porque pegou sol, pegou chuva, vem na voadeira de lá não sei pra onde, então são coisas que a gente não tem como fazer, a gente não sabe como fazer. Ah, horta na escola? Horta na escola nós já tentamos e já é a quarta vez que nós tenta. “Olha a horta na escola.”. Mas nós não temos funcionário adequado pra trabalhar com ela, né? Não tem o pai que se interessa pra trabalhar na escola. Eu sou diretora, eu não vou pegar numa enxada... eu...eu fiz de tudo na minha vida pra eu trabalhar com lápis e papel, não com enxada e facão na mão. Eu vou lá pra dentro da horta? Vou nada! Se quiser orientação, eu oriento, posso ajeitar. [...]

A fala de Dalva aclara a problemática. O cardápio é pensado por especialistas e organizado com vistas à nutrição dos estudantes. Entretanto, como é possível seguir as receitas contendo legumes, verduras e afins se esses se deterioram com o transporte desde a cidade? O discurso da diretora segue ainda desvelando certa perversidade que envolve as ideias e ações de gestão educacional. Se não é possível o transporte, a solução é que a própria escola produza suas hortaliças por meio de uma horta escolar⁴⁴.

Ainda, a revolta da diretora é compreensível. Além de cumprir todas as funções que a direção requer, de ser professora dos dois anos iniciais do Ensino Fundamental, e tantas outras funções, como todo um suporte às ações do Projeto Ribeirinho que acontecem na escola, se ela titubear, é possível que se encontre com “enxada e facão”

⁴⁴ É incrível que em meio à extraordinária produção de peixes e frutas da floresta se pense em conceitos nutricionais tão estranhos ao contexto.

na mão praticando agricultura para atender expectativas externas, idealizadas e perversas sobre a instituição escolar.

Não somos contra a possibilidade do trabalho com uma horta escolar, pelo contrário. Em 2005 o Ministério da Educação (MEC) iniciou uma investigação nomeada “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental”. E constatou que uma pequena porcentagem dessas escolas trabalham com hortas, e que este trabalho pode sim ter efeitos pedagógicos muito positivos, quando com suporte técnico necessário (LOUREIRO; COSSÍO, 2007; TRAJBER; MENDONÇA, 2007).

O que não pode acontecer é uma cobrança sobre o colégio acerca de questões que são da alçada do órgão gestor. Se a merenda necessita de ingredientes naturais, tanto para a saúde dos estudantes como para gerar renda local. Se a produção de hortaliças tem que ser autóctone (e mesmo se não tivesse), é mister que verbas específicas sejam destinadas para isso. O Estado, que mantém a instituição escolar e é responsável pela merenda, deveria realizar um plano de ação (possivelmente em parceria com ICMBio) para o financiamento de agricultura orgânica local para o suprimento da merenda. Essa atitude reverberaria em geração de renda na comunidade atrelada ao trabalho com a terra, e também maior qualidade na alimentação dos alunos.

Mesmo quando não se tratando da merenda, foi comumente observado que durante os intervalos de aulas alguns estudantes – em grande maioria das séries finais do Ensino Fundamental – se dirigiam a uma pequena venda próxima à escola para comprar guloseimas industrializadas, como pacotes de bolachas recheadas, balas e pirulitos.

Esses comportamentos dos estudantes destoam dos hábitos tradicionais de alimentação. Em uma aula de Ciências para o 7º ano, a professora Carol Farias tratava do conteúdo relacionado ao estudo biológico dos peixes – principal fonte proteica e importante fonte de renda da comunidade. Sobre essa aula, seguem os registros do diário de campo:

A turma está dividida em três grupos para falar sobre os peixes.

O primeiro fala sobre o atum [peixe marítimo]. E também de jatuarana e matrinhã [peixes da região]. Falam que no Madeira há dourado, piraíba e arraia de rio – a profa faz conexão com outras espécies cartilaginosas encontradas na região.

Os alunos iniciam em voz alta a leitura da aula sobre peixes do livro didático. Ao mencionar o bagre, a profa pergunta: “Bagre tem aqui no Madeira, né [nome de

um aluno]?”. “Tem! Tem aqui na água mesmo [no Lago].”. Profª: “Isso. Eu falei que não era para ficar só nos livros, é pra usar os que vocês conhecem, os conhecimentos de vocês.”.

Até pedi para a [nome de uma aluna] trazer o peixe com a bexiga natatória pra fora pra gente ver... Mas ela trouxe sem NADA, limpinho! (Risos gerais). [O peixe estava sem escamas, sem miúdos e sem nadadeiras].

Profª: “Você cortou as nadadeiras dele!?”. Aluna: “A...é que eu demorei pra falar pra mamãe separar ele...”. (Risos gerais).

(diário de campo, 15/05/2013).

A experiência acima relatada demonstra, além de uma situação de diálogo com o contexto local como meio para o processo de ensino, a íntima relação dos seres humanos com a natureza da área. Os peixes não são idealizados, romantizados, preservados para um futuro abstrato. A relação com esses animais é presente, é vital. A garantia da qualidade da água do lago e manutenção da população de peixes é essencial, pois eles são alimento. Como a aluna demorou para solicitar à sua mãe que separasse o animal, ela já o havia preparado para o consumo. A situação em sala de aula foi espontaneamente engraçada, e também exemplar sobre a cultura local.

Como foi iniciado o relato das práticas da professora Carol Farias, seguiremos apresentando os dados obtidos com os docentes do Projeto Ribeirinho e, posteriormente, será discutida mais especificamente *a escola que temos* no período da manhã.

A professora Carol Farias, como já dito, nasceu no Cuniã e mudou-se para a cidade quando jovem. Isso pode ter influência no fato de que se destacaram nas práticas de ensino dessa professora uma atenção ao contexto local dos estudantes, como no exemplo da aula sobre peixes. Sobre uma outra aula, agora tratando de “Recursos Minerais”, e destinada ao 6º ano, segue um relato completo registrado no diário de campo (20/05/2013):

- Faz chamada por nome.

- Fala (oralmente) sobre o conteúdo que será trabalhado e depois escreve um texto na lousa para os alunos copiarem. [Texto retirado do livro didático].

Recursos Minerais

O chumbo é um metal obtido por meio de reações químicas, principalmente do minério conhecido como galena. Esse metal é utilizado na fabricação de baterias de automóveis, solda elétrica, protetores contra raio X e outras aplicações; O ferro é encontrado em combinação com outros elementos da natureza. O ferro é um metal branco-cinza brilhante, maleável e facilmente oxidável, ou seja, se enferruja com facilidade;

O alumínio é um metal muito utilizado em diversas indústrias, em razão de suas propriedades de leveza, maleabilidade e resistência. O principal minério utilizado para obter o alumínio é a bauxita;

O ouro é um metal de alto valor comercial. Ele é encontrado em rochas do subsolo e é realizado por meio de mineração.

- Faz conexões do Alumínio com utensílios como as panelas “que temos em casa”.

* Faz conexões com o estado de RO quando trata do ouro. “Rondônia já foi um grande produtor de ouro. Na década de 80 foi extraído muito, muito ouro do Madeira.”.

- Também comenta [e já havia comentado antes], da importância de RO na produção de cassiterita.

- Encaminha o conteúdo discutindo os impactos ambientais que a extração mineral pode causar. Obs: conteúdo (discussão) também presente no livro didático.

Sobre a presença de mercúrio na Reserva: “desde a primeira amostragem a partir de mechas de cabelo foi detectada a presença de mercúrio no Cuniã, e isso é acompanhado anualmente.”. – Deixou no ar se os níveis oferecem riscos à saúde.

Como é possível observar, o livro didático é muito acionado como base para o ensino. E ainda, a professora consegue traçar paralelos e conexões com o conteúdo e a realidade regional e local dos estudantes, aproximando do concreto o que pode parecer uma abstração longínqua. Sobre suas impressões acerca do trabalho pedagógico desenvolvido no colégio, a professora afirma:

Pois é, aqui no Cuniã é um... eu gosto de trabalhar aqui, a comunidade aqui, todos me conhecem. Diferente dos outros professores, né? Que eles acabam conhecendo... mas eu, eu eles já conheciam, a maioria, né? A maioria já... então... eu vim, eu trabalho aqui, gosto dos alunos. Tem um ou outro aluno assim que quando, né?, tira uma nota baixa [risadinha] reclama, assim, mas eu sei que eles gostam de mim. Eu tenho certeza disso. E eu gosto de trabalhar neste local. Trabalho em outras comunidades que eu gosto também, mas eu sei que esta aqui é a comunidade do meu coração, né? Então tem algumas dificuldades, mas tem outras coisas que compensam também.

A docente confirma que possui uma relação afetiva com o lugar de seu nascimento, e que as boas relações sociais que ali mantem influenciam no seu trabalho. Ainda, pontua de uma maneira sincera que o fato de ser conhecida entre os moradores não influencia negativamente em sua prática; quando são necessárias avaliações pouco positivas do rendimento dos alunos, essas são feitas. E vai além, afirma que mesmo sendo rigorosa, crê ser benquista pelos estudantes.

Quando questionada se os alunos com os quais ela trabalha na Reserva influenciam a maneira como o conteúdo será abordado, Carol Farias responde:

Sim, é... mais na outra disciplina, né? [A professora também leciona uma disciplina chamada “Agropesca”, presente na estrutura curricular do Projeto Ribeirinho]. Como eu falei, a gente já conversou... mais na outra disciplina, mas tem alguns conteúdos de Ciências, que...eu... né? que a gente vem pro lado mesmo aqui da vivência deles, né? Por exemplo, aqui, quando eu, em Ciências, um conteúdo que em vez de eu falar que lá no livro está citando um local, aí eu falo: “nós não precisamos usar o exemplo do livro, temos aqui. Né? Então, nós temos aqui exemplos... estamos falando de ecossistema, então a gente olha aqui fora, olha ali o lago, a floresta...”, então a gente usa muito exemplos vivos aqui, como... é um laboratório vivo aqui, né? Então em relação, ao extrativismo, né? que aqui é uma Reserva Extrativista, né? então eles utilizam, eles colhem a castanha, o açaí, plantam a mandioca, fazem farinha... Então isso daí na disciplina de Agropesca, isso daí a gente... trabalha isso, né? A cultura da mandioca, né? O extrativismo, a importância de não se cortar o açaí pra tirar o palmito e sim tirar o fruto, né? que no ano seguinte vai ter o fruto novamente pra tirar e fazer o suco, a castanha, né? todo ano, não cortar a árvore pra tirar a madeira, no outro ano vai ter a castanha, e assim por diante...

É ressaltado o fato de que a disciplina de Agropesca permite maior diálogo com o contexto local. Realmente a estrutura curricular tradicional da disciplina de Ciências é um tanto quanto hermética. Apesar desta ser uma das principais portas de entrada das questões socioambientais no currículo escolar (TRIVELATO, 2001), ainda permanecem fortes elementos de uma relação muito naturalizada com o meio ambiente, sem serem feitas conexões com aspectos sociais e culturais das relações ser humano-natureza. (KAWASAKI; CARVALHO, 2009). Entretanto, neste caso específico, a fala da professora, juntamente com os dados das observações, evidencia relevante atenção ao contexto local com o qual está trabalhando, e movimentos no sentido de dialogar com aspectos culturais e sócio históricos da região que façam sentido em sua disciplina.

O cuidado que Carol Farias tem com a qualidade do serviço prestado à comunidade é notório. Em uma das conversas informais que tivemos, a profissional comenta: “Trabalho no Projeto Ribeirinho não por falta de opção, mas porque eu quero. Eu amo trabalhar com os alunos do campo.”.

Uma noção afim aparece também na fala do professor Fausto, que afirma contentamento em trabalhar em comunidades ribeirinhas. Porém, seu discurso é mais marcado pelas contradições e rupturas de alguém que cresceu em meio urbano e atualmente vive frequentemente em meio a comunidades tradicionais:

Não, não, não tenho [vontade de prestar outro concurso para trabalhar na área urbana]. Por enquanto não está nos meus planos. Tem cinco anos que eu estou no projeto [Projeto Ribeirinho], que eu gosto de trabalhar com as populações ribeirinhas, tem cinco anos e nunca, até então, nunca me apareceu nenhuma fagulha de vontade, que me fizesse a mudar os meus planos profissionais. Não tem. Então eu gosto muito, acho muito gratificante trabalhar com populações ribeirinhas, pra mim é um grande... é um grande desafio, mas também é um... eu encaro como uma lição, a missão do professor, de uma maneira poética, é uma missão, né?. Agora, já o professor ribeirinho, sei lá, acho que é uma missão e mais alguma coisa. Porque abdicar-se, né?, de toda uma vida, de todas as suas relações sociais, todas as pessoas que estão ao seu redor, e vir para uma outra realidade. Transpor tudo isso, trabalhar tudo isso de uma maneira serena, é muito bom. E eu... é um desafio a cada dia, né?, e eu... eu tiro de letra. E eu fiz especificamente pensando, né?, quando eu me... eu me... eu soube que eu tinha sido aprovado no concurso, eu sempre ligava pra coordenadora, que era uma pessoa que eu conhecia né?, para saber quando eu ia ser chamado, né?, isso era, então sempre eu estava na pilha pra ser... na expectativa pra ser chamado.

Fausto diz ter gosto pela prática docente como professor de áreas ribeirinhas. Chega inclusive a se identificar como “professor ribeirinho”, e não “professor de ribeirinhos”, ou “professor dos ribeirinhos”, demonstrando uma ligação já estabelecida com esta realidade. Apesar disso, são também constatadas as rupturas necessárias com relações já estabelecidas para que essas novas pudessem tomar lugar. O profissional afirma ser um desafio diário abdicar das relações construídas em seu desenvolvimento para viver as atuais interações e estar (no) presente.

Sobre trabalhar na escola da Reserva, o professor, diferente de Carol Farias, centraliza sua fala nas questões de estrutura física da instituição. Trazendo, também, sua admiração e respeito ao trabalho de Dalva, a qual é concebida como grande germinadora de um bom local de trabalho:

Entrevistador: *E como é dar aula nessa escola, aqui no Cuniã?*

Fausto: *É muito... é bom. Eu gosto... Tem uma boa estrutura né?, a escola tem uma boa estrutura, então quando você chega numa escola que tem, claro que falta um monte de coisa né?, mas as condições de trabalho, as necessidades básicas para desenvolver um trabalho são supridas, né? Então, eu não vejo nada que... venha a... tolher a minha proposta de... aquilo que eu entendo como a necessidade de ensinar, o direito e o dever de ensinar, que é fazer com que o ensino seja de qualidade né?. Então a gente, dentro das necessidades, e das carências, a gente consegue, eu consigo desenvolver o meu trabalho. Lembrando que falta muita estrutura, falta muita coisa, mas eu me adapto, né?, a gente se adapta. Então, a (Dalva), tem a (Dalva) é uma pessoa muito... que nos permite,*

né? Isso é fruto, de uma boa administração, de um bom olhar, e de um respeito para com o que é público, né?, o público. Tem que... de gerir isso de uma maneira, assim, fantástica, né? ela faz milagre, ela faz milagre.

Fausto demonstra convicção na sua proposta de realizar um “ensino de qualidade”. Essa fala do professor foi reiterada em um momento em sala de aula no qual o docente teve que exigir atenção, concentração e silêncio dos estudantes. A afirmação de que o profissional estava ali para “oferecer um ensino de qualidade” ficou marcada.

Quando questionado se os alunos com os quais ele trabalha influenciam a maneira como irá abordar o conteúdo, aparecem na fala de Fausto diversas dimensões das esferas socioculturais, mas não as relacionadas ao trabalho tradicional e relação com a terra:

Claro. Claro, tem muitas coisas do saber, do conhecimento que chocam as pessoas. Eu não vou simplesmente chegar e jogar na cara deles um determinado assunto e eles vão ficar... eu não sei de que maneira as pessoas podem e reagem a um tipo de informação. Por exemplo, trabalhando o evolucionismo, sabendo que eu estou numa comunidade aonde a presença evangélica é muito forte. Eu não vou chegar jogando Darwin na cara deles, não, eu vou ter que saber muito bem aonde pisar, como pisar, como tratar esse conhecimento, de maneira que seja um conhecimento que venha a somar, né? Eu acho que é importantíssimo, é o jogo de cintura né? Você tem que ter jogo de cintura, e tem que ter a sensatez. Sensatez é uma, você está trabalhando com vários cérebros, e cérebros que estão ali é como se fosse um disquete né?, e você está lá alimentando aquele disquete de informação, não é, e não é um disquete, é gente né?

O docente centra sua reflexão acerca do processo de ensino de conteúdos escolares que conflitam com aspectos religiosos. De certo modo, é revelada uma atenção aos modos de interação com o universo cultural dos discentes. A fala sobre o evolucionismo refere-se ao conteúdo da disciplina de História que estava sendo tratada no 6º ano.

Em conversas informais com Fausto, este me afirmou que um aluno adulto do 6º ano havia comentado com ele que as noções de evolução da espécie humana são explicações da “ciência do homem”, e não da “ciência de Deus”. Expressões que foram adotadas pelo docente em sala de aula com vistas a amenizar a resistência ao aprendizado devido às incompatibilidades da teoria evolutiva de Darwin e Wallace com os textos bíblicos.

A professora Fábria, de Língua Portuguesa, demonstrou certos questionamentos sobre a concepção do processo educativo escolar partindo do contexto local. Quando questionada se “os alunos com os quais você trabalha diferenciam a maneira como você aborda os conteúdos?”, a docente afirma:

Não. Em termos de conteúdo gramatical, não. É só o texto, que dá para você adaptar é só o texto, digo... Tinha uma coordenadora do Projeto [Projeto Ribeirinho] que ela batia muito nessa tecla: “ah, não deu tempo de adaptar...”... Só que eu não concordo muito com isso não, porque eu acho que o aluno tem que ler outras realidades, né? Vou falar do que, de jacaré, de coisa, de pegar peixe, de jacaré, de coisa... acho que tem que pegar uma coisa diferente do aluno, que ele já está enjoado já desse assunto dele aqui, né? Por que não trazer uma coisa diferente? A gente faz adaptação no que dá, né? No que não dá... fazer coisa diferente.

A docente respeita o conteúdo gramatical em seu valor em si. Acredita na importância do ensino desse para os alunos. Tal percepção é importante, porém faltam elementos que evidenciem a possibilidade do diálogo entre o conteúdo escolar e a realidade dos estudantes – uma vez que Freire (2013) defende que a escola não deve “adaptar-se”, mas sim “dialogar” com os contextos nos quais está inserida.

Como afirma Diegues (2008), algumas comunidades tradicionais possuem uma linguagem que se configura quase como um dialeto, com grande variação de entonações e termos dos comumente utilizados nos grandes centros urbanos ou mesmo nas transmissões da mídia hegemônica. Este poderia ser um ponto de mediação para se pensar as normas gramaticas em face à comunicação dos habitantes da Reserva.

Também, a questão da utilização da realidade local como “exemplo” é comumente banalizada. Não basta essa ação de maneira acrítica. Em uma das aulas de Fábria ministrada ao 7º ano, foram trabalhados os conceitos de “sujeito” e predicado”, e em seguida passados alguns exercícios na lousa para cópia e resolução:

Exercícios

1 – Classifique os sujeitos das orações abaixo:

- a) Acordei de um sonho estranho.
- b) Assassinaram mais um líder rural.
- c) Ele faz treze anos amanhã.
- d) Maria e João são irmãos.

(diário de campo, 13/05/2014).

Atentando para o item “b”, percebemos contradições entre a fala da profissional em repensar os textos com relação à realidade dos alunos. Os materiais didáticos, em geral, carregam ideologia urbanocêntricas (WHITAKER, 2008a), como a representada nesse item “b”. Ora, qual o sentido atribuído à sentença? Assassinar “mais” um líder rural. Qual ressonância pode haver, mesmo inconscientemente, desses alunos e educadores em contato com materiais didáticos que trazem esse tipo de exemplo? A sentença indica certa frequência no assassinato de pessoas (do campo) que se mobilizam politicamente pela luta por direitos.

Por sua vez, a diretora da escola, Dalva, possui uma formação intimamente ligada às discussões da educação do campo. Chegou a participar por dois anos do curso de Pedagogia da Terra, mas concluiu o Ensino Superior no curso de Pedagogia regular. Possui diversas experiências na educação do campo junto ao MST, e iniciativas universitárias de caráter crítico. Sobre o questionamento se “os alunos e professores com os quais você trabalha influenciam a maneira como você dirige a escola?”, a gestora responde:

Influenciam. Influenciam sim. É... Em primeiro lugar, eles influenciam por causa da seguinte forma... eu não posso chegar e querer mudar uma realidade deles, né? Ou então o ambiente deles. É... Como dizia meu professor de... de... de Ciências Sociais, lembrando sempre do conceito de que “você tem que se adaptar à maneira que o indivíduo vive pra você poder...”, né? Do seu ambiente... você saiu de um ambiente diferenciado daquele que eles vivem, então até que eles peguem o seu ritmo, você tem que se adaptar a eles pra eles poder mudar o conceito. Você tem que primeiro chegar no meio, né? Ver o meio, adaptar o seu ambiente, adaptar-se a ele, não eles a você. É você a eles. Isso sim influencia. Porque eu tenho que me adaptar a eles de maneira que eu não influencio nem na minha cultura, nem no que eu aprendi... que eu não prejudique o meu, o que eu aprendi, e nem que eu prejudique a eles, né? Por trabalhar de uma maneira em que devagarinho, devagarinho... Quando você pensar que não, você já mudou o pensamento, o conceito, mas sem haver um impacto. Porque se você chegar e querer mudar, você causa esse impacto.

[...]

Nós devemos quebrar paradigmas pra chegar no certo. Os paradigmas foram feitos pra serem quebrados. Né? A dicotomia. Fazemos tanto as coisas, somos sujeitos que estamos tão abertos pra tudo pra aprender e ensinar tão rápido, né? E ainda continuamos assim... querendo passar por cima da verdade do outro? Não é assim. Então eles me influenciam, nessa área eles me influenciam muito mesmo. Porque eu tenho que me adaptar a eles e não eles a mim. Né? Na minha maneira de administradora... vai com calma. Eu cheguei com muita sede de mudança, mas depois eu vi que eu estava batendo, assim... contra a parede, né? E quem vai sangrar sou eu, não eles... então pára. Parou. Vamos mudar conceito.

Aí eu comecei mudar conceitos próprios, fui pesquisar, fui observando, fiz mais o papel de observadora e de prestar atenção pra depois chegar, né? Se eu tenho alguma coisa pra falar, eu chego, falo “bora conversar”, “fulano, vem cá.”, “[nome de uma funcionária], vem cá.”, então eu nunca converso junto com eles, eu sempre... um a um, né? Porque é eu e você, não levo esse negócio pra fora. Quando eles vêm de comboio, eu escuto, se eu estou chateada, eu ponho eles pra fora: “depois a gente conversa.”. Então eu trabalho assim com eles pra eles verem que é igual, né? Não é porque eu sou diretora que eu sou superior, jamais. [...]

São valiosas as lembranças dos momentos de estudos e de seu professor de “Ciências Sociais”, quando é reforçada a ideia de que a diretora, como uma profissional da Educação, deve estar atenta aos modos de vida e relacionamento das pessoas com as quais ela irá trabalhar. Importante perceber que esse conhecimento adquirido nos estudos universitários não têm uma apreensão e um valor em si, técnico, independente do contexto no qual o interlocutor se encontra. O que dispara as lembranças de Dalva e dá sentido aos aprendizados das “Ciências Sociais” são as experiências genuínas nas quais a diretora se encontrou. Sua percepção desta realidade é afirmada em uma rica metáfora: se ficar batendo contra a parede, o sangue que derramará será dela mesma, e não de outros.

A própria noção de paradigma aparece. Claramente lembranças de estudos em nível superior, e associadas (não explicitamente) ao conceito kuhniano de paradigma atrelado às revoluções científicas – “os paradigmas foram feitos para serem quebrados.”.

A diretora apoiou certa mudança de comportamento (quebra de paradigma) do professor Celso, que iniciou seu trabalho docente na comunidade em 1979. Em conversas informais, Dalva afirma que não era de praxe os professores planejarem suas aulas, e que este foi um ponto no qual ela investiu grande atenção para transformar o comportamento dos educadores.

No fim da entrevista que realizei com o professor Celso, pergunto se tem algo que ele queira me falar que não foi perguntado, ou algo que desejasse ele mesmo questionar. O docente comenta:

Eu vou te falar do meu plano de aula. Eu deixei de fazer aquele plano de aula, de “objetivo”, “conteúdo”, “estratégia”, “avaliação”... é, “recurso”... e ...e faço um mais simples. Porque eu vejo assim, o plano de aula é um recurso que você chega na sala de aula e tem, né? Porque se você não tiver um plano de aula, você chega na sala de aula e pergunta assim mesmo: “Onde é que eu vou dar? Qual

página do livro?”, pode estar perdido naquele momento. Aí meu plano de aula é o seguinte: é... “escola”, “professor”, “data”, “plano de aula”, “disciplina”, “desenvolvimento”; “primeiro momento”, por exemplo, eu vou ler um texto pro aluno ouvir e depois eu vou copiar e ele vai copiar no caderno, e num “segundo momento” é a explicação, eu vou explicar todo o conteúdo pro aluno, e no “terceiro momento” a atividade. Isso que eu queria deixar pra ti.

O que o docente quis “deixar para mim” foi, talvez, o fato de que mesmo há tantos anos trabalhando na escola da comunidade, continua aberto a um processo criativo com vistas à melhoria de sua prática. Isso, ainda, apesar dos desamparos presentes no cotidiano desses profissionais. Sobre o questionamento de “como é dar aula nesta escola?”, a fala do docente vem carregada de denúncias:

(Tempo de reflexão)...Vamos dizer que... tem um lado bom e um mais difícil, né? Porque às vezes, quando você tem uma equipe de alunos interessados é muito bom você dar aula; você tanto ensina quanto aprende, né? Mas quando às vezes você tem um lado ruim de dificuldade de material, aluno desobediente, aí isso já é o mais difícil da aula, é mais ruim. Porque quando tem uma equipe maior de alunos desobedientes na sala já é mais difícil, porque você já vem pensando, né?, naquela situação, que ela segue todos os dias dentro da sala de aula. Aí o professor só tem a pedir “por favor”, se ele obedecer, bom, se não... não tem outra coisa a fazer. Porque a outra coisa a fazer é chamar os pais. Conversa com os pais e aí às vezes o aluno segue do mesmo jeito. E aí a gente... não é bom a gente estar chamando os pais todos os dias pra estar falando aquilo pra eles... E a dificuldade de material, o livro...às vezes o... muitas vezes o aluno não tem livro e você tem que escrever todo o conteúdo pro aluno, texto, e ele não tem o conhecimento com a escrita do livro. Quando...é... ele pega o livro lá... você escreve no quadro, ele lê, mas no livro lá dificulta a leitura, porque é escrito diferente. Você esta usando um manuscrito ali e de repente você passa pra uma de imprensa, né? Aí um... tem um “l”, aí o aluno não sabe o que é...se é um “l”, aí dificulta a leitura no livro. Eu tenho muito aluno que o que você escrever lá, ele lê, mas dá o livro lá... não tem conhecimento com livro, porque não o vem o livro. Esse ano veio dois...um...um livro. Pra duas disciplinas, aí falta três disciplinas pro aluno. Agora eles já estão começando a ler no livro, mas é difícil, sempre falta o material didático pra trabalhar com o aluno na sala. Você é... só é o professor, o quadro e o pincel. (tempo) [...].

O professor inicia sua fala opondo o lado bom não ao lado “ruim”, mas ao lado “mais difícil”. No lado difícil logo aparecem os grupos de alunos mais trabalhosos e a “dificuldade de material”. É revelado que, no limite, o que o docente pode fazer ao solicitar a atenção dos estudantes é “pedir por favor”, e solicitar ajuda dos pais. Segue sua fala destacando alguns efeitos nefastos da falta de material didático suficiente para todos os alunos. No ano da pesquisa, Celso estava lecionando ao 4º ano, quando já é

esperada plena alfabetização. Entretanto, o professor revela que muitos não reconhecem as “letras de imprensa” por terem pouco contato com materiais impressos durante os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Celso continua sua fala acerca da falta de material didático para o trabalho pedagógico. Em sua frase final acreditamos estar contida uma denúncia para além da falta de material didático, podendo ser transposta a outras instâncias que poderiam auxiliar o trabalho do professor, como: secretaria municipal de educação, universidades, esferas estaduais, comunidade em geral... Mas, como é revelado, a imagem criada para representar as ações de ensino é muito mais individual – é o professor, o quadro e o pincel.

Cecília, professora nascida no Cuniã, que no período da pesquisa estava lecionando ao 3º ano do Ensino Fundamental, traz também a questão da heterogeneidade entre os alunos como desafios para a prática docente, como uma “dificuldade”. Segue fala da docente acerca do “dar aula” no colégio local:

Ah, a gente enfrenta uma dificuldade, né? Porque...é, cada criança tem o seu grau de aprendizado, tem aquelas que são bem mais...elas assimilam mais rápido, e tem aquelas que já são bem mais lentas. E com isso a gente encontra um pouco de dificuldade, porque também é... falta um apoio da parte pedagógica. Eles cobram muito de nós, professores, mas eles também não contribuem com isso. Porque eu vejo que eles deveriam estar contribuindo com a gente com essas crianças, né? porque eles vão ficando, vão ficando... As outras vão passando de ano e elas vão ficando, e eu vejo que a gente só perde com isso, com a repetição de ano. Eu me preocupo muito com essa parte. Eu tenho tentado fazer o máximo que eu posso, mas a gente está fazendo aquilo que sabe e o que pode, né? Pra mim é bom trabalhar aqui, até pela...pelo...o ambiente que é mais tranquilo, né? Você não corre o risco de qualquer hora você entrar um bandido na sala, um assaltante na sala, porque nas grandes cidades acontece isso. E também de aluno agredir professores, graças a Deus isso nunca aconteceu aqui. Então eu me sinto bem de trabalhar aqui.

Entre os professores do Projeto Ribeirinho, exceto Carol Farias, a existência de uma heterogeneidade entre os estudantes não apareceu em suas falas. A escola tende a tratar os alunos como grupo homogêneo, naturalizando o fato de alguns serem considerados “bem sucedidos” e outros não (WHITAKER, 2008a). O fato de os professores nascidos no Cuniã terem relatados essa questão como um ponto de incômodo pode estar relacionado à lógica de vida diferenciada das populações tradicionais.

A competição e a noção de “fracasso” são construídas e embasam a estrutura da sociedade de classes capitalista. Em grupos tradicionais, de economia não totalmente marcada pela monetarização e pelo capital, as crianças e jovens não são taxadas como “fracassadas” ou mais/menos aptas. Cada qual desenvolve suas habilidades e atividades com as quais se identificam mais, criando uma identidade e força de trabalho coletivas, e não individualistas. Possivelmente a fala de Celso e Cecília são denúncias da perversidade que está por detrás do sistema escolar excludente e binário: os que sabem e os que não sabem, inteligentes e “burros”, bem sucedidos e fracassados, esforçados e “vagabundos”, entre outros.

Fica marcada também, na fala de Cecília, a diferenciação com o ambiente urbano no que toca à violência social. Em sua comunidade é possível desenvolver ações pedagógicas escolares sem uma tensão e preocupação com agressões físicas que possam partir dos alunos. Apesar de, como afirma a professora Cássia, os estudantes verem na TV exemplos que podem incitar violência na escola e desrespeito aos professores (ver fala adiante).

Ainda na continuidade da entrevista com Cecília, a educadora comenta sobre *as diferenças entre uma escola em uma Reserva para com uma urbana*. Neste momento, sua denúncia recai sobre a escassez e falta de qualidade no material didático:

Tem uma diferença enorme. Porque eu vejo assim, que o... o ensino lá na cidade, ele tem mais...mais recursos pedagógicos, né?, os professores lá. E nós aqui quase que não temos; os nossos recursos que a gente usa é mesmo praticamente os nossos recursos da escola...da Reserva, entendeu? A gente usa bastante recursos naturais, é... apoio do que a gente não tem de material pedagógico e eles lá não, eles têm bastante. Né? Você vê que os nossos livros hoje são totalmente voltados da zona urbana, né? Falam mais da zona urbana, eles não falam quase da zona rural, do campo. E a gente sofre com isso. Os nossos alunos sofrem com isso, porque tem conteúdo que eles não sabem nem como... A gente que vai explicar, falar pra eles, mostrar um pouquinho da realidade de lá. Então eu vejo que há uma diferença sim. Quando você estuda geografia, que você vai... no livro você vai estudar os bairros, né? ruas... Isso eles não sabem. Aqui não tem bairro, não tem rua. Então a gente vai explicar pra eles como é que é... um pouquinho da realidade de lá, porque nós não temos nada disso. (Tempo).

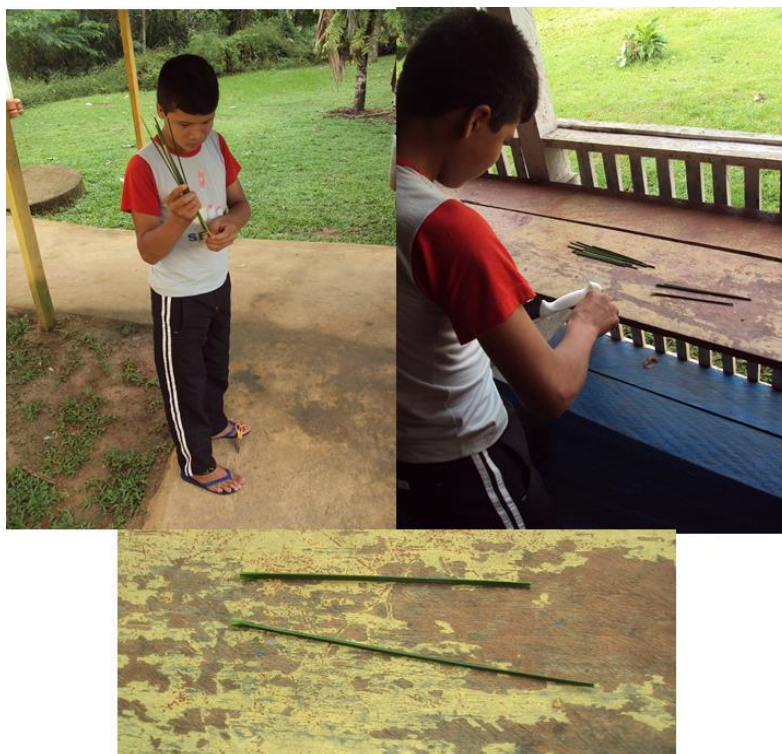
Interessante a formulação da docente, de que na Reserva são utilizados “recursos naturais” como recursos pedagógicos. Conforme as observações do cotidiano escolar, esse fato é realmente presente e quase exclusivo às aulas ministradas pelos educadores

da própria localidade, que conhecem e se abrem mais para a exploração do ambiente que os cerca.

Em uma das aulas de Artes que Cássia ministrava ao 5º ano, a professora solicitou aos alunos que recortassem e pintassem algumas figuras em cartolina para fins de ornamentação da sala de aula, os alunos perguntaram com o que iriam pintar, e um deles quase imediatamente levantou e disse, “eu faço os pincéis”, e saiu da sala. (Fui atrás, tamanha minha curiosidade para saber como seriam feitos os pincéis.).

O procedimento é simples e comum no dia-a-dia da escola (Figura 9), o pesquisador era o único estranhando a ação... O garoto apanhou alguns ramos de uma mesma espécie de capim/gramínea, chamada localmente de “pé-de-galinha”, ou “barba-de-bode”. Os talos da planta são cortados do tamanho desejado para um pincel e a extremidade é amassada com o auxílio de algum pequeno martelo ou algo do tipo. Dada a resistência das fibras vegetais do talo, ele se transforma em um ótimo e duradouro pincel, que pode ser utilizado diversas vezes. Segundo um funcionário da escola, o artista brasileiro conhecido como “Aleijadinho” pintava com pincéis feitos dessa planta.

Figura 16
Confecção de pincel a partir do capim “pé-de-galinha”



Esta ação faz parte dos elementos sutis, mas de grande importância para a compreensão de como aspectos da cultura local, de íntima ligação e conhecimento do ambiente, aparecem na escola.

A professora Cecília, ao ser questionada sobre a existência de influência dos alunos com os quais ela trabalha na maneira com a qual ela vai abordar o conteúdo, responde:

Um pouco. Porque eles sempre trazem um pouco de tudo, cada um traz um pouquinho de tudo, né? Às vezes, você traz um conteúdo e você fica meio que ligado àquele conteúdo, que está no livro. De repente uma criança traz... fala algo interessante e você pega aquilo e faz um conteúdo bem grande daquilo que ele trouxe, que ele fala, da história que ele contou... Eu gosto de aproveitar bastante... sabe? aquilo que eles trazem. Porque geralmente eles pedem... eu peço para eles falarem um pouquinho como foi o fim de semana deles, o que eles fizeram, aí eu já pego um pouquinho daquilo e já levo mais adiante. Então é interessante.

Vale notar que a docente expressa em sua fala uma noção dialética da relação entre as práticas cotidianas e o conteúdo escolar. Um não exclui ou se sobrepõe ao outro. Ambos dialogam, e docente afirma partir de questões trazidas pelos estudantes para ir além – “levar mais adiante”. Buscando cumprir a função social da escola de possibilitar aos alunos a aquisição dos conhecimentos da cultura hegemônica.

Já Cássia, que lecionava no período da pesquisa ao 5º ano, traz uma fala diferenciada. Afirma que não há grande distinção entre a escola rural e a urbana, que o modo de educar na cidade e no campo deve ser o mesmo:

Olha...do meu ponto de vista... eu acho que... não! Não. Não há tanta diferença. No caso, mesmo que esteja na reserva, que faz parte da zona rural, o... a forma de você educar é a mesma, né? É a mesma.

Entrevistador: *E com relação aos alunos?*

Ah, os alunos há uma mudança, né? Porque na cidade, você sabe que a violência está mais próxima, né? E hoje aqui a gente está um pouco distante da cidade, apesar da televisão mostrar muita coisa que eles não...não devem fazer, né? Que isso aí também é uma forma em que... mostra muitas coisas que na verdade pra uma criança, um adolescente, eles acha que deve agir daquela forma, mas hoje ainda hoje a gente tem o controle, até hoje, graças à Deus, a gente está tendo o controle, né?

A fala de Cássia traz uma noção de que a forma de se educar, tanto na cidade quanto no campo, é a mesma. E a principal diferença levantada com relação ao alunado

é o fato de, na Reserva, não haverem graves problemas com violência como na cidade. Entretanto, não aparecem elementos de concepção das diferenças a partir da cultura e do trabalho tradicional – assunto que trataremos mais adiante.

Por ora, cabe afirmar que houve uma impressão geral do pesquisador de que durante o período matutino há um certo tempo subutilizado da educação escolar. É recorrente a afirmação dos professores das séries iniciais que “os alunos são muito agitados” e, é aparente a hesitação em exercer a autoridade docente para manter disciplina. A hora do “recreio” muitas vezes adentra a sala de aula, os discentes muitas vezes não mantêm a concentração após o intervalo entre as aulas. As próprias carteiras, que são móveis e de material leve, são deslocadas constantemente em algumas aulas, tamanho o ímpeto de motricidade que as crianças e jovens possuem.

A questão que vinha a tona em diversos momentos em campo era “por que os docentes hesitam no exercício de sua autoridade?”. Considerando que esta é essencial ao desenvolvimento do processo educativo com a seriedade e concentração que lhe é necessária (FREIRE, 2006; 2013). Pensamos em uma hipótese explicativa relacionada ao papel que os docentes da comunidade possuem. Ao mesmo tempo são comunitários e professores. Em um contexto tradicional no qual historicamente a educação quem provêm são os familiares (CANDIDO, 2010), a escola é concebida como locus de ensino, não de educação com relação ao comportamento. Esta educação vem de casa! E os docentes locais vivem um dilema com relação ao exercício da autoridade, que muitas vezes não é legitimada. Como aparece em trechos a seguir.

5.1.1 A participação das famílias na vida escolar

Este é um ponto que desde o início da pesquisa pensávamos como relevante para a compreensão da escola e de seu diálogo com elementos da cultura local. Durante o período investigativo foram observadas algumas interações entre famílias e funcionário do colégio. Além disso, a questão “As famílias participam da vida escolar?” foi realizada em todas as entrevistas. Trataremos aqui dos pontos considerados mais reveladores.

Durante a pesquisa de campo, foram observados um pai e duas mães se dirigindo ao colégio para perguntar como estava o andamento das coisas, como seus filhos estavam interagindo na escola, como estava seu rendimento. Questões relacionadas à

parte pedagógica. Esses pais e mães eram de núcleos habitacionais mais distantes (Bela Palmeira e Araçá) da região da escola. Os moradores dos núcleos mais próximos comumente estão passando pela escola, observando a dinâmica e, algumas vezes, indo conversar com algum funcionário ou com a diretora.

Nas conversas com a diretora ficaram marcadas duas ocasiões em que pais vieram para ter conversas gerais sobre a escola e sobre coisas diversas, e se pronunciaram sobre a necessidade do cercamento da escola. Há, em toda a Reserva, apenas uma “casa” que é cercada – um abatedouro de jacarés, utilizado para controle da superpopulação de jacarés no lago e preparo da carne para venda e consumo. Ademais, há uma discreta área com gado⁴⁵ no núcleo Neves, a qual também possui uma cerca.

Ou seja, há em toda a comunidade apenas um local cercado, um local de abate de animais. Nada mais compreensível que seja mesmo cercado, que fique protegido da presença de outros animais, e também de crianças e jovens. A escola, local relacionado à vida, ao aprendizado e desenvolvimento humano, está sendo alvo de um forte “ruído” da comunidade para que seja cercada.

Temos chamado de “ruído” que chega à escola os diversos sons que partem da comunidade e chegam de maneira forte e em tom de cobrança na escola. Não são reivindicações (ainda), tampouco indícios dialógicos. Foram ouvidos comentários e falas desarticuladas que não suportam o diálogo, não o enfrentam no seu poder construtivo e, ao mesmo tempo, transformador. Acreditamos que esse ruído é uma manifestação ideológica.

Fazem parte desse mesmo “ruído” as motivações que fizeram com que a diretora da escola solicitasse autorização ao ICMBio para o corte de duas goiabeiras que ficavam ao lado da escola. Alguns alunos subiam nas árvores para pegar frutos ou mesmo por lazer, e foi iniciado um estado de **medo** entre os funcionários da escola de que algo acidental pudesse acontecer às crianças nessa ação e a escola seria responsabilizada (culpada) pelos pais e/ou outros. As goiabeiras foram cortadas. Entretanto, há um desejo presente na escola de possuir um “parquinho” para os estudantes brincarem durante os intervalos. Ora... o que há em “parquinhos” senão balanços, gira-gira, e mesmo “trepa-trepa”. Por que há uma diferenciação entre os riscos que a escalada em uma pequena árvore possa causar, mas ao mesmo tempo o forte

⁴⁵ É questionável por meio da redação do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (BRASIL, 2000) se a criação de animais de grande porte é permitida em RESEX. Porém, esta é uma prática comum em ser observada em pequena escala em diversas dessas UCs.

desejo por uma estrutura tipicamente encontrada em áreas urbanas? Acreditamos que aí está presente a força da ideologia urbanocêntrica.

Há algumas pressões ideológicas presentes na comunidade que influenciam a tomada de decisão no interior da escola. A instituição de ensino, apesar de fazer movimentos e questionamentos no sentido oposto, não consegue resistir à pressão ideológica. As goiabeiras foram cortadas e os encaminhamentos eram para que a escola fosse mesmo cercada, apesar das vozes contrárias presentes no interior da escola.

Ainda, havia uma pressão comunitária para que a SEMED fornecesse um “vigia” para a instituição escolar, devido à insegurança dos moradores acerca de riscos de que alguém de fora da comunidade poderia danificar a estrutura da escola em algum episódio inusitado. Aliás, preferencialmente eram solicitados dois vigias, um diurno e um noturno, para proteção do patrimônio. Isso sem considerar o fato que de em 2013 havia diversos (cerca de 20) vigias patrimoniais⁴⁶ atuando na comunidade contratados pelo ICMBio como forma de geração de empregos locais. E a maioria desses permanece nas instalações do órgão ambiental que se localizam ao lado da escola, ou seja, já havia diversos vigias ao redor da área escolar.

O ponto é que enxergamos aqui exemplar manifestação da ideologia. Membros da classe popular exercendo forças na escola de modo que a essência da instituição fique desfocada. Como já foi denunciado aqui, há carência de materiais didáticos, amparo técnico, e ações efetivas de formação continuada com os professores, que devem ir além de encontros pedagógicos pontuais realizados com diversas escolas da região ao mesmo tempo, como é de praxe ser feito.

Aqui abrimos um parêntese para tratar de como concebemos a questão das inseguranças que cercam a escola. Elas podem ser efeito consequência de um estado de **medo** que instaura-se ideologicamente na instituição, e mesmo na sociedade. Sobre essa questão, o escritor moçambicano Mia Couto⁴⁷ tece considerações provocativas:

[...] O medo foi, afinal, o mestre que mais me fez desaprender. Quando deixei a minha casa natal, uma invisível mão roubava-me a coragem de viver e a audácia de ser eu mesmo. No horizonte vislumbravam-se mais muros do que estradas. Nessa altura, algo me

⁴⁶ Os contratados realizaram um curso de formação de vigilantes fornecido por uma empresa de segurança privada, e foram contratados pela mesma por intermédio do ICMBio. Destarte, são funcionários de uma empresa terceirizada que presta serviço ao órgão público.

⁴⁷ Texto pronunciado pelo autor em uma conferência no Estoril. Link: <http://www.esquerda.net/videos/mia-couto-h%C3%A1-quem-tenha-medo-que-o-medo-acabe> (acesso em 16/03/2014).

sugeria o seguinte: que há neste mundo mais medo de coisas más do que coisas más propriamente ditas.[...].

[...]É sintomático que a única construção humana que pode ser vista do espaço seja uma muralha. A chamada Grande Muralha foi erguida para proteger a China das guerras e das invasões. A Muralha não evitou conflitos nem parou os invasores. Possivelmente, morreram mais chineses construindo a Muralha do que vítimas das invasões do Norte. Diz-se que alguns dos trabalhadores que morreram foram emparedados na sua própria construção. Esses corpos convertidos em muro e pedra são uma metáfora de quanto o medo nos pode aprisionar.[...].

Consideramos providencial este diálogo com o texto acima, tamanha lucidez de suas reflexões. Ainda, o autor finaliza seu discurso afirmando que “há quem tenha medo que o medo acabe”. Ou seja, denunciando que o estado apreensivo de insegurança instaurado em diversas camadas da sociedade beneficia a alguns. Principalmente, no entender do escritor, à indústria bélica. Em suma, aos poderosos. O medo aprisiona, impede a transformação. Seja em uma escola, ou na sociedade em geral.

Fechando o parêntese e retomando as falas dos docentes, temos que os três professores do Projeto Ribeirinho, em suas entrevistas, consideraram aquém do desejado a participação das famílias na vida escolar. Os três teceram suas falas considerando a importância de os pais e mães acompanharem o caminhar da educação escolar dos filhos. A fala de Carol Farias sumariza o que foi afirmado, e traz, ainda, um reconhecimento de que a escola tem um grande papel no sentido de propiciar a participação dos pais:

Então, pois é... as famílias, elas não costumam participar, assim como na zona urbana, né? que vem à escola quando é chamado. Infelizmente é assim... tem algumas escolas também que tem mais participação dos pais, né? é... Também, eu acredito que se... é da maneira como a escola trabalha a participação dos pais, é...é...incentiva os pais a vir à escola, né?... Então eu acredito que a maioria das escolas não tem a participação, mas tem algumas escolas que eu conheço que tem a participação, um pouco mais, né? a participação dos pais. Mas pra isso é preciso ser feito um trabalho, né? que vá chamar a atenção dos pais, que eles venham participar por gostar, não só porque foi um bilhete pra ele vim, pra eles chegarem até a escola, né?

A fala acima vem munida contra uma certa “ideologia da participação familiar”, presente em discursos de gestores e até mesmo de intelectuais da área. Discursos que depositam na família muita responsabilidade pela escola, como se algo não estivesse adequado, a responsabilidade seria de todos. Ora, mas por que não convidar os pais e

familiares para dividir os bônus do processo participativo, já que são quase que responsabilizados na divisão do ônus?

De certa forma, Carol Farias atenta: não se pode atribuir somente às famílias as causas de sua participação ou não na vida escolar. Ainda, no sentido de nutrir mais a reflexão, trazemos uma fala radical de Rosa María Torres (1996, p. 105), educadora popular equatoriana:

[...] A escola não é um ente separado da comunidade; é parte da comunidade, está inserida na comunidade. A função da escola é servir a comunidade, e não o contrário: as comunidades não foram criadas para servir a escola. É a escola que deve participar da comunidade, vincular-se à comunidade, colocar-se a seu serviço. É a escola que deve aproximar-se das necessidades e expectativas dos pais e da comunidade em seu conjunto. [...] Resulta óbvio que os professores entendem sua missão não como uma missão escolar, mas comunitária e social.

Se a responsabilidade é compartilhada, que seja também nas decisões sobre a utilização do orçamento da escola, do calendário, até mesmo do processo educativo. A disciplina de “agropesca”, por exemplo, contida na carga horária do Projeto Ribeirinho: por que não ser ministrada por um comunitário em conjunto com algum docente? Seria um bom início de conversa partindo de um lugar diferente daquele que o portador do saber “válido” ensina e os comunitários aceitam este saber. Ações que possibilitariam um rompimento dos fios ideológicos que enfraquecem e, por vezes, dilaceram a teia cultural humanizadora.

É claro, como já vem sido sinalizado aqui, a relação escola-comunidade não é simples. Quando Torres (1996, p. 105) fala que a escola deve se aproximar das expectativas dos pais e da comunidade, não é uma aproximação vazia de ideias. Se fosse, não seria dialógica. O diálogo desafiante que a escola deve travar com a comunidade é, em si, educativo, transformador. Tem que ser uma via de mão dupla, onde ambos os polos se transformem e idealmente superem sua oposição tornando-se, quem sabe, algo que um dia possa ser mais difícil de pensar separadamente: escola-comunidade.

Com relação aos professores da manhã, tanto Cecília quanto Cássia afirmam que gostariam que houvesse mais participação dos pais no acompanhamento da educação escolar. Como afirma Cecília:

Essa é uma questão que... depois que a (Dalva) chegou aqui, ela vem cobrando bastante. Bastante mesmo. Porque... são poucos, poucos disponíveis, que acompanham, que têm aquela participação na escola, que vêm buscar, que vêm procurar saber, né? E aquelas famílias que a gente sabe que faz isso, a gente vê o resultado do filho. Né? E eu acho que... digamos que seja 20%. Muito o mínimo mesmo, sabe? Eles não dão muita importância, muitas famílias daqui... até porque muitas são analfabetas, né? não são alfabetizados. E depois que a (Dalva) chegou, ela começou a mostrar para eles a realidade, né? O quanto é importante a família na escola, o quanto é importante a participação da família na escola. E agora eles já passaram a ser mais participantes, tem pais que vêm, perguntam da gente... E isso não acontecia, quando acontecia era pra agredir os professores por alguma ofensa do aluno, porque o professor tentava conversar e ele já levava de uma outra maneira pra casa. Eu mesma já, várias vezes, tiveram pais que vieram me agredir com palavras. Porque ele achava que o que eu estava fazendo com o filho dele era errado. De falar, aconselhar, mostrar para ele que era feio o que ele estava fazendo. Hoje não, mudou, hoje mudou bastante... de uns três anos pra cá, eles passaram a ver de uma forma mais diferente, né? E aí eles já procuram a gente quando você manda um bilhetinho avisando, já procuram em particular pra ver o que aconteceu, não é mais da forma que chegavam, né? Já mudou, mudou um pouco, mas ainda falta muito. Tem criança que você faz atividade pra casa e do jeito que vai, volta. Isso não tem... Você olha e já vê que não tem acompanhamento da família dos pais.

Bonito a professora dizer que Dalva, quando chegou, começou a mostrar “a realidade” para os pais e mães dos alunos. Pois realmente o trabalho educativo da escola fica muito mais forte e significativo quando a caminhada é feita de mãos dadas com os progenitores, ou com os adultos referências dos estudantes. Lembrando Brandão (2012) (Cf. Capítulo 3) que afirma que a função do educador é buscar sempre que o que é dito seja verdadeiro.

Cecília ainda contribui para a compreensão da dinâmica entre escola e famílias quando nos relata que já sofreu violências (orais) de pais e mães que não concordavam com o trabalho educativo (possivelmente o exercício da autoridade) desenvolvido no colégio. Exploraremos mais adiante esta questão.

Ainda trazendo falas dos professores “filhos do Cuniã”, Celso narra a questão da participação familiar na escola com um olhar mais atento ao que há de positivo:

Muitos participam. Sempre os pais vêm visitar a sala. Eu mesmo peço que eles venham e que ele pode entrar e pode conversar... com os alunos, com o professor. Porque às vezes, uma mãe, o que ela vai conversar numa sala de aula com os alunos, serve para o filho dela, e serve pra todos. Porque uma mãe ou um pai, o jeito que ele vai falar pro filho dele ali ou para os alunos que estão ali, ele jamais vai falar coisa ruim e...e... desejar mal a ninguém, né? O que ele quer pros alunos ali é o mesmo que ele quer só para o filho dele... Coisas boas, aconselhar. Jamais

uma mãe ou um pai vai desejar mal pra um filho, né? E aí eu chamei eles pra conversar assim com os alunos, porque não serve só pro filho dele. Eu acho que uma mãe pode representar todas as mães, né?, naquele momento. Só que, dificilmente vêm algumas; sempre só vem uma, sempre aparece uma mãe, eu peço pra ela entrar e conversar com os alunos... como mãe, né?

A escuta atenta principalmente à fala de Celso e de Cecília, nos faz refletir sobre os modelos tradicionais de educação, que se desenvolveram independentemente da escola. Culturalmente, nas sociedades tradicionais, a educação é função da família e ocorre pautada no trabalho, nas relações de transformação da natureza (VASCONCELOS, 2010). A escola, instituição de ensino alóctone, é aceita pelas populações tradicionais como lugar de ensino de conteúdos, basicamente um espaço de alfabetização. Mas a educação, a essência educacional, que transcende os conteúdos, essa é tida como função da família. Isso pode ajudar a compreender o movimento de Celso e colocar mães dentro da sala de ajuda pra “aconselhar”, “como mãe” – e não como professora – e também que uma certa resistência que parece existir na comunidade, principalmente com os professores autóctones, como o exercício da autoridade docente.

Porém, é importante notar que entre escola e família há diversos outros grupos de socialização na comunidade, havendo uma mediação muito complexa desde a família até a escola, e vice-versa.

5.2 – Trabalho Tradicional e Educação Escolar

Vasconcelos (2010), em pesquisa desenvolvida com uma comunidade ribeirinha da Amazônia no estado do Amazonas, afirma que o trabalho é um dos aspectos fundantes da tradicionalidade cultural dos ribeirinhos.

Como Candido (2010) relata de maneira magistral ao analisar grupos tradicionais caipiras do interior do estado de São Paulo, nas sociedades rústicas, a família é praticamente o mundo da criança. É quem a educa, especialmente por meio do trabalho. E, ainda, sobre a relação da educação familiar tradicional com a educação escolar, o autor (CANDIDO, 2010, p. 287) comunica:

Desde pequenos os filhos acompanham os pais, familiarizando-se de maneira informal com a experiência destes: técnicas agrícolas e artesanais, trato dos animais, conhecimentos empíricos de vária

espécie, tradições, contos, código moral. No grupo estudado, eram quase todos analfabetos, homens e mulheres. Apenas um morador enviou o filho durante dois anos à escola rural, situada a cerca de meia légua; mas retirou-o, em seguida, por achar que, sabendo mais ou menos ler e escrever, já não havia razão para deixar de auxiliá-lo no trabalho. Ainda agora, portanto, a família é para todos a única instituição educativa, e certos pais veem com desconfiança a alfabetização que os separa muito dos filhos, transformando-os em letrados. Segundo um morador, a filha que aprende rudimentos de leitura e escrita com a senhora de um fazendeiro já estava muito diante dele, porque “sabia ver as letras”. E ela própria alegava não ter necessidade de mais instrução, pois já sabia escrever o seu nome e o dos pais.

O trecho acima nos ajuda a entender a força da família enquanto instituição educadora, e permite-nos ficar mais atentos a indícios de como os habitantes da Reserva podem exercer pressões sobre o trabalho docente – principalmente no que toca o exercício de autoridade – bem como no trabalho da diretora.

Esse olhar para a escola com desconfiança, como narra Candido (2010, p. 287), pode ser compreendido por comumente a escola ser um veículo de transmissão da ideologia urbanocêntrica (WHITAKER, 2008a). Algumas falas informais de professores do Projeto Ribeirinho são exemplares para clarear a questão. Certa vez, Fausto, simulando uma situação em sala de aula, verbalizou: Aluno: “O Joãozinho faltou, professor.”. Prof: “Faltou por quê?”. Aluno: “Tinha que trabalhar, ficou torrando farinha.”. Prof: “Então vai torrar farinha a vida INTEIRA! [ênfase na fala]”. (diário de campo, 12/05/2013). Ou seja, a ideia da escola como sendo um “portal para a evolução”, algo que possibilita aos seres humanos saírem do trabalho tradicional junto à terra (atrasado) e cheguem ao mercado de trabalho monetizado capitalista (moderno), como consta também em nosso Capítulo 4, é uma lógica perversa de desvalorização e desrespeito ao trabalho tradicional.

Em uma outra situação, uma docente também de fora da comunidade afirmam que os alunos da Reserva “não valorizam o estudo, só o trabalho”. Ou seja, caímos no velho duplo preconceito denunciado por Whitaker e Fiamengue (2002): se os membros de grupos tradicionais resistem às ideologias do capital e valorizam o modo de vida tradicional, são tachados de atrasados, quando não, vagabundos – pois não querem “crescer na vida”. Quando cedem às construções e pressões (ideológicas) sociais, e buscam o trabalho assalariado no modelo urbano-industrial, são condenados (muitas vezes por grupos e órgãos ambientalistas) como degradadores do ambiente natural e ambiciosos.

Ademais, destacamos a grave contradição apresentada aqui (que acreditamos estar presente na sociedade brasileira em geral). Por detrás da fala da professora, há uma desvalorização do trabalho tradicional e uma super, ou única, valorização do trabalho assalariado/ urbanocêntrico. Ou seja, os alunos são criticados por não valorizarem a escola – sua possibilidade de ingresso no mercado de trabalho – por não valorizarem o trabalho urbano. Ao mesmo tempo em que a docente (urbana) não valoriza o trabalho tradicional, e não vê nisto uma “falta de interesse”, “comodismo”, ou mesmo certa condenação.

Maurício Torres⁴⁸, pesquisador com vasta experiência no desenvolvimento de pesquisas em território amazônico, nos lembra que entre grupos tradicionais é muito comum a valorização do trabalho livre. Sendo caricata, porém real, a situação em que dois inimigos querendo se ofender possam disparar: “roceiro!”, enquanto o outro retrucaria, “empregado!”. A situação é boa para questionar o romantismo que há na sociedade acerca do mercado de trabalho assalariado e a vida no modelo urbano-industrial. Ao contrário do que proclama a ideologia, há diversos pontos negativos em uma vida como essa.

Sobre a influência da dinâmica da natureza na escola, a compreensão da família enquanto instituição e o trabalho enquanto substrato educativo, segue fala reflexiva do professor Celso:

Os alunos maiores, nessa época de junho, que sempre dá muita geada, que é época de peixe, aí é um dia que ele falta, que ele vai aproveitar pra pescar, né? Porque na geada dá muito peixe. E aí o aluno masculino vai sozinho ou ele acompanha com os pais pra pegarem mais peixe, porque é só naquele dia e pronto. Aí fica mais difícil. E quanto à roça, hoje, os alunos daqui já não... Às vezes eles ainda vão lá, mas não ajudam mais os pais na roça, porque sempre aparece assistente social por aqui e diz que não pode, né? Que é proibido.... O que eu vejo que é proibido é explorar, mas que ele ajudar não é.

[...]

*Até uma vez um menino estava ajudando os pais a descascar uma macaxeira, chegou uma assistente social e chamou dos pais a atenção, que ele não podia. E por isso foram deixando, né? Os pais...com **medo** de ser pego por alguém, e achar que aquilo ali é uma exploração, foi deixado de lado isso. Hoje os filhos menor não ajudam os pais mais na roça e no pescado não. [...].(grifos nossos).*

Mas eu já vejo diferente, porque o que não deve é explorar, mas acompanhar e ajudar em alguma coisa... Porque se não, não vai aprender, ele vai crescer e não

⁴⁸ Palestra proferida na Universidade Federal de São Carlos em fevereiro de 2014, destinada à equipe do NAPRA.

vai aprender, né? E eles estão, não vou dizer todo tempo, mas sempre uma vez ou outra lá na pescaria com o pai ou com a mãe mesmo, que pesca também, e lá na roça, ver como que caça, como que coloca a maniva⁴⁹, né?, como é que cobre. Senão depois ele vai estar um adulto e não sabe fazer nada, né?

Ou seja, a relação cultural com o ecossistema local está presente na escola, cabe aos educadores se atentarem a isso e optarem conscientemente em utilizar ou não este fato como solo na germinação do processo de ensino-aprendizagem. Também, o professor Celso, filho do Cuniã que é, traz em si a valorização do trabalho tradicional; reflete e argumenta contra possíveis interdições autoritárias nos processos educativos sustentados pelas práticas culturais de trabalho tradicional. Concordamos com Celso quando indica que o trabalho infanto-juvenil deve ser protegido legalmente da exploração do capital. Situação muito distinta da prática de acompanhar os pais e aprender na relação com a natureza saberes vitais de extrema importância no contexto em que estão localizados.

A finalização da fala do docente denuncia: se as crianças e jovens não conviverem na família enquanto instituição educativa, quando forem adultos não serão senhores dos saberes tradicionais. Nas falas do docente: “não saberão nada”.

Apesar de muito distintas, nos parece haver conectividade entre essa fala de Celso e a reflexão de Cecília sobre a preocupação dos pais na assiduidade escolar dos filhos:

[...] E também hoje o que a (Dalva) questiona também hoje bastante e ela fala nas reuniões mesmo de pais e alunos e professores é que a maioria não quer que o filho falte à aula não é por causa do aprendizado dele, mas é pela Bolsa-Família, né? Que eles recebem do governo federal. E aí eles dizem muito isso “Você não vai faltar, não vai faltar”, mas não é porque... Não é pelo aprendizado do filho, é para manter o benefício dele. E a (Dalva) ela tem batido bastante nessa tecla, né?

Apoiando-nos no texto de Valla (1996), nas concepções educacionais da Educação Popular (Cf. Capítulo 3), e também nos dados trazidos pelo documentário “Escolarizando o Mundo”, pensemos: será que a crise de interpretação não é nossa?

A cultura popular é uma teoria imediata que interpreta a realidade (VALLA, 1996). Nesse sentido, nos atentemos mais à fala da professora Cecília, será que ela não se enquadra no que descreve Valla (1996, p. 81): “O que frequentemente para o

⁴⁹ Caule da macaxeira utilizado para plantação.

profissional é conformismo, falta de iniciativa e/ou apatia é para a população uma avaliação (conjuntural e material) rigorosa dos limites da sua melhoria.”.

Ou seja, será que para os comunitários o maior benefício concreto que a escola esteja trazendo seja, até o momento, o incentivo monetário do Bolsa-Família? Ora, convenhamos que a escola promete muito mais do que cumpre no quesito ascensão social. O Brasil é um dos países mais desiguais do mundo, e com baixíssima mobilidade social entre as classes. A população conhece os limites das melhorias.

Além disso, a escola, na maior parte das vezes, compete com a tradicionalidade na medida em que não dialoga e valoriza a cultura local, não a coloca como sendo, também um saber legítimo. Reafirmamos, não se trata de pensar que a escola deve ensinar o ribeirinho a pescar, a caçar, a lidar com a terra. Isso ele já sabe. O que as instituições de ensino precisam mudar em suas posturas é reconhecer e valorizar o trabalho tradicional e os saberes que advém dele, dialogando com eles, para então buscar oferecer aos estudantes outros conhecimentos advindos da cultura hegemônica.

Destarte, pensamos que o diálogo da escola local com a cultura tradicional precisa se intensificar no que toca à essência da cultura: o trabalho, a transformação da natureza. As pressões ideológicas presentes na sociedade são fortes, e a escola é um espaço que deve se legitimar enquanto resistência à dominação, e se colocar ao lado do oprimido. Para que, junto com ele e os saberes produzidos na sua cultura, seja possível desmascarar a ideologia.

A escola que temos, portanto, é plural e diversa. Por certas vezes até paradoxal. Com elementos urbanos e tradicionais que se entrelaçam de maneira complexa. Vejamos, a seguir, os aspectos relacionados às ambições para a escola, os quais ajudam a compreensão de que modelo de escola existe e qual é almejado.

5.3 – A escola que queremos

Neste momento do estudo, apresentaremos a discutiremos aspectos relacionados a ideias de qual escola é almejada pelos interlocutores da pesquisa. O que deve ser mantido e o que pode melhorar, qual escola queremos?

Iniciamos trazendo uma fala de Dalva acerca da profissão docente na contemporaneidade:

Ser professor... não é ser redentor da verdade, ou ser redentor da da ... querer ser “o” professor das coisas, querer ser o todo poderoso não. Mas ser professor hoje em dia é difícil. Né? São poucos os professores que têm qualidade... sabe? A gente não tem recurso, a gente não tem condição...é...é, física, de fazer... A gente vive entre trancos e barrancos; a gente vive dando jeitinho pra tudo, jeitinho pra torneira, um jeitinho pra usar a cozinha, um jeitinho na merenda escolar, um jeitinho no, na, no, no armário que não quer fechar, um jeitinho lá na água que não veio hoje; como é que está? um jeitinho pra se comunicar...Sabe? É o tal do jeitinho que é que acaba. Que tal se o governo tivesse consciência, se se conscientizasse e nos desse material pra trabalhar? Material mesmo! Material pedagógico, material didático, material de expediente... É o governo mesmo. Não é só um caderninho mesmo, umas canetas secas, uns pincel seco que vem pra cá, vem tudo assim. Tu vê aquele monte de pincel que eu tenho lá vem tudo assim. Seco.

A gestora da unidade escolar faz um apelo. Um pedido de ajuda. Relata que o cotidiano escolar é repleto de situações que estão longe de se desenrolar da maneira adequada. Clama por uma “conscientização” do governo (Estado) para que supra as necessidades materiais para a execução de um trabalho de qualidade. O que Dalva nos afirma nas entrelinhas é que “a escola” sabe o que precisa ser melhorado, sabe muitos dos pontos nos quais o trabalho pode se aperfeiçoar. Entretanto, a escola está desamparada. Se não totalmente, está carente do suporte necessário para que possam oferecer um serviço de qualidade. A situação nos remete ao que afirma Arroyo (2010): que grandes questões relacionadas à qualidade de ensino são tomadas como sendo do interior da escola, quando, na verdade, são externas a ela.

Como é relatado, diversos pincéis (pincel para escrita no quadro branco) chegam secos ao colégio. Ou seja, não há tinta! Não há matéria prima para possibilitar aos professores a mediação para a construção do saber escolar. Durante a pesquisa de campo, a escola chegou a ficar uma semana sem folhas de papel sulfite pois o material que era para ter chegado não foi enviado. E o problema só foi solucionado quando a diretora foi a São Carlos utilizando seu próprio combustível e auxílio de pessoas conhecidas, e pode trazer o material que se encontrava no Núcleo de Ensino⁵⁰ para a escola Francisco Braga.

Em outro trecho da entrevista, Dalva lança mais luz à situação de desamparo em que a escola se encontra, trazendo uma visão que talvez só possa ser obtida estando na condição de diretora da escola:

⁵⁰ Trata-se do Núcleo de Ensino de São Carlos (NESC), que é uma extensão da SEMED no baixo Madeira, e atende às escolas das comunidades próximas a São Carlos, incluindo a escola da Reserva do lago do Cuniã.

Aqui é muito bom. A dificuldade que eu tenho é só no meio de deslocamento e comunicação, porque telefone aqui... você vê, deslocamento aqui, né? Se você não tiver uma rabeta, alguma coisa, você não sai não, asas que eu não tenho pra voar em cima do lago, né?!

[...]

Meter o peito no lago que eu também não vou, porque vai chegar no meio do lago eu vou morrer afogada, porque eu vou cansar de nadar. E é isso, é essa falta de apoio que a secretaria deveria dar. Vai um diretor professor pra lá, bora dar uma voadeira lá pra escola, porque o transporte da escola, que é da escola mesmo, qualquer coisa a gente pode fazer esse transporte, “qualquer coisa a gente pode fazer esse transporte...”. Então professor aqui é um descaso muito grande por esse lado que eu estava te falando dos técnicos da SEMED, ou da Secretaria Municipal de Educação que deveria estar olhando pra esses lados, né? Aqui é muito longe de tudo e de todos, aí como é que você sai? Que jeito você faz? Era pra você estar na Reserva, aí você sabe que qualquer coisa você pode sair, mas aí pra você sair você vai precisar do piloto, do combustível, né? Porque ninguém vai andar ali com remo, remando, até lá em São Carlos [comunidade vizinha] leva quatro dias pra chegar lá de remo, né? Então é isso, é essa a dificuldade. Mas é bom, é bom trabalhar aqui, eu gosto de trabalhar...

O que é relatado é a situação de dependência de transporte aquático na região, ou seja, seria necessário, na visão de Dalva, que a escola possuísse seu próprio barco motorizado para resolver algumas das questões escolares. Como, por exemplo, poder alguém ir até São Carlos para buscar algum material que estivesse faltando. Ou mesmo resolver necessidades internas na comunidade, que em sua maior extensão só é possível ser percorrida pela água.

A diretora pontua: é preciso melhorar os quesitos de locomoção e comunicação. Em toda a Reserva só há um telefone público, o qual frequentemente não funciona. Durante o período da pesquisa, foi observado que diversas vezes por semana ocorrem ligações da SEMED para a comunidade buscando contato com Dalva. Isso quando o telefone não está quebrado, pois no tempo da pesquisa chegou a ficar 10 dias sem funcionar e não houve visita de qualquer técnico especializado para o conserto. Os próprios comunitários conseguiram resolver o problema.

Seguimos trazendo algumas considerações dos professores do Projeto Ribeirinho sobre “a escola que queremos”. Para a professora Fábila, a primeira coisa que lhe vem à mente que poderia melhorar na escola é o fim da gestão em modelo de alternância.

Então, eu acho assim, que se tivesse mais professores... porque eu acho que eles perdem meio que o ritmo, né? assim, tem aula 15 dias e aí fica 15 dias sem aula, né? Eles perdem o ritmo, né? Porque se tivesse aula durante o ano todinho, né? todo dia, todo dia... o que que iria acontecer, eles talvez se interessassem mais, né? Porque eles sabiam que não ia ter aquele momento de relaxamento, e tal, né? então eles poderiam render mais... Eu acho.

No Capítulo 4 já vimos que para algumas pessoas da comunidade predomina a ideia de que a Pedagogia da Alternância somente é implantada na comunidade devido à falta de professores dispostos a trabalhar na área rural. Agora, aqui também aparece concepção similar na fala de uma docente do Projeto Ribeirinho. A Pedagogia da Alternância não é vista como um modelo de gestão pensado a partir da realidade local, mas sim uma estratégia para remediar a falta de professores para suprir a demanda total.

Em conversa informal com um adulto da comunidade que estava voltando a estudar depois de muito anos afastado da escola, ele me revelou que tinha hesitado por algum tempo em voltar a estudar devido ao fato de a organização das séries finais do Ensino Fundamental ser em alternância. Principalmente, segundo ele, pelo fato de que isso ocasiona a necessidade de um maior tempo de estudo para cumprir os anos escolares. É comum um ano escolar durar mais do que um ano devido à alternância.

Para podermos travar um diálogo mais fecundo com a proposta oficial do Projeto Ribeirinho, transcrevemos abaixo os trechos que abordam e justificam a adoção da Pedagogia da Alternância para o Projeto Ribeirinho, presente no Projeto Pedagógico do Projeto Ribeirinho (PORTO VELHO/ SEMED/ DIER, s/d):

[...]A vontade de atender a real necessidade de cada comunidade de difícil acesso e com poucos profissionais disponíveis para a tarefa de educar em locais de infra-estrutura precária, fez com que a Secretaria de Educação organizasse outras formas de ensino com metodologias diferenciadas para que fosse possível a continuidade de estudos dos alunos residentes do Baixo Madeira.

Utilizando-se da Pedagogia da Alternância onde os alunos desenvolvem parte de sua aprendizagem em conjunto com seus familiares e comunidade foi possível experimentar e mais recentemente, oficializar uma forma diferenciada de ensino de forma a contemplar as necessidades da região que exige tal situação. Embora diferente e com adaptações exigidas pela imperiosa floresta e força natural da vasta bacia amazônica o ensino proposto pelo Projeto Ribeirinho mantém a mesma qualidade e compromisso de quaisquer outra forma de ensino regular.[...] (p.3)

Os trechos que se referem à adoção da Pedagogia da Alternância são iniciados justificando sua existência devido à suposta realidade de “poucos profissionais disponíveis para a tarefa de educar em locais de infra-estrutura precária”. Destarte, desde o ponto de partida da justificativa da Pedagogia da Alternância, não está o diálogo e respeito com as formas tradicionais de se educar e com o trabalho tradicional, mas sim os desafios de gestão da Secretaria. Além disso, o pensamento está encharcado de urbanocentrismo ao tachar as comunidades rurais atendidas pelo Projeto Ribeirinho de “locais de infra-estrutura precária”. Precária é um adjetivo que faz sentido somente quando associado a uma noção do que seja o não-precário. E, via de regra, o não-precário no imaginário social (ideológico) é urbano.

Pode-se notar na proposta da secretaria que o modelo de educação almejado para a comunidade conjuga processos de aprendizagem sob a tutela de família e escola, formas diferenciadas de ensino, e compromisso com a qualidade do mesmo, “como nas escolas regulares”. De início, evidencia-se a distância entre a intenção e sua concretização. Os dados desta pesquisa apontam para o fato que o sistema de alternância tal como implementado não tem contribuído para uma parceria entre escola e famílias na condução dos processos formativos das crianças e jovens.

Ainda, a qualidade da educação pública está em estado questionável em todo o país, buscar manter uma mesma qualidade que as formas de ensino regulares pode ser “um tiro no pé”. O documento segue com considerações:

[...]As primeiras experiências foram realizadas com aulas intensivas durante todo o dia com alimentação oferecida na escola nos dias de 5^a, 6^a e sábado. Em seguida, outras experiências foram testadas como a de aulas intensivas durante 3 semanas seguidas e duas semanas de intervalo ou duas semanas seguidas e uma de intervalo. A última proposta foi a que mais contemplou uma aprendizagem equilibrada, uma vez que os alunos tem 4 horas de aula durante as duas semanas presenciais e uma semana com atividades de leitura, produção textual, estudos dirigidos e de coletas de amostras e objetos para as montagens de atlas de ciências, cuidados com a horta comunitária e outras atividades acopladas ao Projeto Ribeirinho.

Hoje, experimentamos períodos onde as aulas presenciais não têm interrupções, chegando a dois meses de aulas presenciais. Sendo assim, podemos dizer que a periodicidade de cada disciplina é desenvolvida de acordo com ajustes acordados entre a Secretaria, Professor e Comunidade Escolar. Embora a comunidade se submeta à diversidade de situações, o objetivo da secretaria é melhorar a cada dia a aplicação do ensino dentro de um diálogo entre os gestores da SEMED e as necessidades de cada comunidade. No decorrer dos últimos três anos a Prefeitura abre concurso seguido de contratos emergenciais para suprir a demanda de professores. Há também uma

preocupação em envolver a Universidade Federal através dos programas de pesquisa para que a região tenha um estudo específico e os professores adquiram conhecimentos necessários para exercer o papel de educador de forma a somar com os conhecimentos tradicionais.[...] (p. 3 e 4).

As propostas de gestão diferenciadas, mais condizentes com espaços urbanos, esbarram em convenções da política educacional nas quais é difícil encontrar possibilidades de adaptação. Uma delas é a arbitrariedade com a qual é estipulado o mínimo de dias letivos anuais necessários para se considerar que um estudante “avançou” na trajetória escola. Ora, quem disse que deve haver 200 dias letivos? Ou 250? Ou X horas? Baseado em quê?

São diretrizes legais estabelecidas em âmbitos da jurisdição, todavia, deveriam existir possibilidades alternativas para as realidades múltiplas que existem no país. Talvez, um ribeirinho da Amazônia não devesse ser obrigado a passar o mesmo número de horas na escola que um morador de uma grande metrópole. Poderiam ser lhes valorizados os momentos de trabalho tradicional junto à família como “tempo” educativo, nos quais os professores poderiam acompanhar as atividades, o que lhes seria garantido com uma atividade profissional. Enfim, é preciso pensar em possibilidades de se lidar com a diversidade, para que sua valorização seja concreta.

Em trecho mais adiante, o projeto pedagógico acrescenta:

[...]Sendo um dos objetivos das Diretrizes da Educação no Campo, adaptar-se às condições necessárias de cada local, o Projeto Ribeirinho tem por característica trabalhar dentro da PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA que, concilia os estudos presenciais com estudos não presenciais, envolve comunidade e família e, busca uma autonomia de aprendizagem do aluno oferecendo a ele caminhos para trilhar seus estudos de forma autodidata também. O fato de lançarmos mão da Pedagogia da Alternância se dá, principalmente, pelo fato de que a região requer formas diferenciadas por suas peculiaridades locais descritas no histórico de cada uma. Sendo assim, o professor permanece na localidade um período e outro período ausenta-se, deixando elaborada uma atividade escrita ou de pesquisa para que quando do seu retorno o trabalho seja discutido e avaliado.[...] (p. 8).

Em suma, a proposta é muito interessante, mas a maneira que se materializa tem se mostrado pouco apreciável. Se o modelo de educação escolar visado para a comunidade quer “envolver comunidade e família”, é preciso que a escola reconheça outros conteúdos que não os do arbitrário cultural que fazem parte das matérias mais clássicas. Por exemplo, via de regra, os pais e mães desses estudantes não tiveram

acesso À educação escolar. Portanto, só poderiam estar conjugados no processo educativo na escola se os saberes que possuem forem reconhecidos como legítimos.

As comunidades, em especial a Reserva do lago do Cuniã, devem ser tomadas não como “locais de infra-estrutura precária”, mas como espaços rurais onde vivem pessoas culturalmente diferenciadas, trabalhadores tradicionais. Talvez seja condição *sine qua non* para que a Pedagogia da Alternância faça sentido para os moradores da comunidade, sua formulação sob outra ótica. Não a da “falta de professores”, em si questionável, pois talvez, se forem abertos concursos para contratação de profissionais especialmente para as áreas rurais, e que sejam garantidos suas bonificações e contribuições para o trabalho em áreas geograficamente afastadas, haverá interessados em assumir as vagas.

Ainda, como é sempre recomendável em áreas afastadas, seria possível o investimento na formação de pessoas qualificadas a atuar como docentes que sejam da própria comunidade, não sendo necessário investimentos tão altos no transporte e acomodação docente nas comunidades.

Como acreditamos no valor dos saberes tradicionais, somos defensores da Pedagogia da Alternância. A aquisição e desenvolvimento dos saberes culturalmente ligados ao ecossistema requer longos períodos na convivência familiar e no trabalho tradicional. O que é, em certa medida, incompatível com o funcionamento escolar de modo regular. Portanto, defendemos a Pedagogia da Alternância e acreditamos em sua potencialidade de fortalecimento e respeito aos modos de vida dessas pessoas. Entretanto, para que esse modelo de gestão faça sentido, ele deve ser pautado no que chamamos aqui de **ciclos orgânicos**.

Os trabalhos de Ribeiro (2008) e Teixeira, Bernartt e Trindade (2008) não citam a existência de uma atenção aos ciclos naturais aos quais a alternância está associada. Nomeamos **ciclos orgânicos** quando os ciclos da educação escolar pautados na Pedagogia da Alternância estejam associados aos ciclos ecossistêmicos (naturais) aos quais a relação cultural do público alvo da escolarização esteja mais intimamente associada. Esses ciclos podem variar dentre meses, ou semanas, acompanhando as práticas culturais da comunidade.

Ou seja, na Reserva Extrativista do Lago do Cuniã, por exemplo, os ciclos da Pedagogia da Alternância deveriam ao menos respeitar o ciclo das castanheiras e a época do extrativismo dessas. Também, os ciclos naturais do açaí e a época da coleta de seus frutos, dentre outros. Eventualmente, também poderiam ser considerados os

períodos do ano em que a pesca ou caça de determinado animal for liberada junto ao ICMBio; realizando assim um trabalho conjunto de gestão escolar.

Claro que os ciclos naturais não são mensuráveis com exatidão, mas poderia ser acordado junto à comunidade como seria planejado o ano letivo e sua alternância, levando em consideração os ciclos naturais e também as exigências legais de dias letivos. Assim, esses momentos e espaços de decisões coletivas já se configurariam, em si, em momentos de tomada de decisões de caráter democrático, totalmente envolvidos na valorização das práticas culturais locais.

Enquanto a Pedagogia da Alternância, modelo originalmente pensado como respeito aos modos de vida rurais (RIBEIRO, 2008), não for formulada tendo como ponto de partida a realidade local, ela ficará esvaziada de sentido na comunidade, continuando a emanar certo sentimento de descaso para com o espaço da Reserva, onde professor algum quer ir trabalhar (segundo falas informais de moradores)⁵¹.

Ainda tratando dos relatos dos professores do Projeto Ribeirinho sobre “a escola que queremos”, Fausto focaliza sua fala na estrutura da escola. Tanto nas considerações com relação ao “como é dar aula nesta escola”, que foram relatadas no tópico “a escola que temos”, quanto agora, o professor centraliza sua fala em questões de estrutura física, mas, como afirma, pensando “dentro de uma qualidade de ensino”:

Se for pensar, dentro de uma qualidade de ensino, uma central de ar, um Datashow, ou um acesso a internet, sei lá, pode ser, a internet chega em algum lugar aqui, que chega, por que não fazer chegar até a escola? Né? Sabe, essas coisas, que eu considero essenciais, essas coisas que eu considero essenciais... e não é nada de mais, não é nada de mais, é simplesmente aquilo que é por direito, né?, acesso à informação, né?, acesso à informação, acesso ao mundo, né?

Foi recorrente a fala tanto de professores como, algumas vezes, de alunos comentando a necessidade de uma “central de ar” na escola, ou seja, um condicionador de ar. A fala de Fausto retrata essa “necessidade” presente no imaginário de algumas pessoas. A escola é deveras muito quente, é compreensível o desejo por um condicionador de ar. Ainda mais considerando a pressão da mercadoria, que, como Marx já mostrava em fins do século XIX: em última escala é a produção que cria a necessidade do consumo.

⁵¹ A Pedagogia da Alternância foi criada na França para filhos de agricultores que auxiliam os pais em tarefas “racionalizadas” historicamente. Aplicá-la como recurso para justificar carências é pura farsa.

O que nos cabe aqui é buscar desvelar a ideologia urbanocêntrica que está por detrás da fala do professor, da necessidade forjada. Talvez, várias camadas por detrás. A lógica é urbanocêntrica, porque o sistema e os modos de produção impelem que ela seja. O prédio da escola foi construído totalmente em moldes urbanos: é, basicamente, uma caixa de concreto com janelas pequenas e um telhado baixo coberto com telhas de amianto – material de baixo custo, porém com grande retenção de calor. Uma construção dessa, em meio à floresta amazônica com seu clima quente e úmido, torna a permanência dentro do prédio realmente desafiadora, principalmente aos professores, que dispendem maior energia ao desenvolver suas aulas. A perversidade da ideologia está em colocar esse como o único modelo possível.

Trazemos aqui um contraponto, de como a cultura pode inspirar formas muito mais adequadas de edificações. A Figura 17 contém imagens da escola construída em uma Reserva Extrativista localizada na “terra do meio⁵²”, no estado do Pará. A construção da escola foi pensada a partir da arquitetura tradicional, e não da urbana. E foi construída em madeira com largas aberturas laterais, e, portanto, não retém calor e não gera a necessidade do consumo de um aparato tão alheio às comunidades ribeirinhas: um condicionador de ar. A utilização de um equipamento como esse iria requerer, além de altos custos para sua aquisição e manutenção, também mão de obra técnica especializada, a qual é difícil conseguir mediante dificuldades geográficas para se acessar a comunidade – vide o caso do telefone público, que chega a permanecer dezenas de dias sem funcionar e sem receber a visita de um técnico.

⁵² Área de rica sociobiodiversidade da Amazônia paraense. Localizada entre os rios Xingu e Tapajós.

Figura 17

Escola de uma Reserva Extrativista paraense, construída a partir da arquitetura tradicional



Fotos de Valéria Oliveira de Vasconcelos

A Figura 18 contém imagens de uma outra escola com construção pautada na arquitetura tradicional, esta se localiza na Reserva Extrativista Arapixi, localizada no município de Boca do Acre – AM. O telhado é elaborado com palhas da própria região. Tal confecção requer uma manutenção periódica mais frequente que os telhados de telhas de barro (opção já menos calorosa que as telhas de amianto), porém é um serviço que pode ser realizado por moradores locais, desde que justamente remunerado pelo órgão gestor da escola, ao qual cabe seus custos de manutenção.

Figura 18
Escola da Reserva Extrativista Arapixi (AM), construída a partir da arquitetura tradicional



Foto de Valéria Oliveira de Vasconcelos

Reiteramos que o olhar mais pausado no ponto emergido na fala de Fausto também decorre do fato de que foi possível constatar em outros momentos diferentes pessoas da comunidade verbalizando o desejo por uma “central de ar” na escola. Ainda, na fala de Fausto, é trazida a necessidade da entrada da internet na escola. Como o professor relatou, o sinal de internet chega em um local da comunidade⁵³, mas não chega até o colégio.

Consideramos um sintoma da ideologia urbanocêntrica a supervalorização da tecnologia sobre a natureza. É fato que na escola não chega internet, tampouco os computadores enviados pela SEMED estão em funcionamento, porque, tampouco há pessoas com formação específica para manutenção técnica dos aparelhos e utilização pedagógica dos mesmos. A utilização de computadores como ferramenta pedagógica é algo complexo que requer uma estrutura bem montada de suporte, porém, a pressão da mercadoria (ideológica) impele os órgãos gestores a comprar (consumir mercadoria) e destinar às escolas.

⁵³ A internet chega na Associação de Moradores (ASMOCUN), mediante uma antena satélite instalada com apoio do NAPRA. Na ocasião, almejava-se ações de telemedicina na comunidade, as quais foram concretizadas em certa medida. Para mais informações sobre experiência em telemedicina do NAPRA, ver Machado et al. (2010).

É claro que não somos contra a presença de computadores nas escolas, quando utilizados, e também da internet. Sim, esses podem ser poderosos aliados da educação escolar. Porém, observa-se que a reificação da mediação das chamadas “tecnologias de informação e comunicação” (TIC) no processo educativo tem servido muito mais à ideologia, à manutenção do *status quo* do que à formação crítica dos estudantes. A ideia que paira sobre iniciativas de política e gestão educacional de que é uma “necessidade” a presença dos computadores e outras tecnologias na escola, tem se configurado mais como números positivos nas avaliações educacionais para os órgãos gestores, que sim, podem “provar” que seus colégios possuem computadores. Mas o fundamental da educação tem ficado à margem, no que toca o papel social da escola em ensinar alguns conteúdos da cultura hegemônica, respeitando a diversidade de modos de vida.

Como pode a presença do computador ser tomada como essencial nas escolas enquanto os índices de analfabetismo assolam a sociedade? Enquanto podemos ver em nossas práticas na docência, mesmo no Ensino Superior, que grande parte dos alunos chegam às universidades com importantes lacunas na formação acerca da produção textual e capacidade de reflexão crítica.

A professora Cássia, das séries iniciais do Ensino Fundamental, também traz em seu discurso a concepção de uma importância sumária à utilização de computadores. Porém, é impelida a manter o paralelo com a relevância de uma biblioteca, algo que atualmente poderia ser tachado de “atrasado” nas falas ideológicas.

Ó... no caso aqui, no caso nós deveríamos ter na escola, pra facilitar o nosso trabalho, uma biblioteca, uma sala de informática que eu vejo que hoje nós temos uma estrutura na escola que, na verdade, já deveria ter, porque você já observou que nós temos uns computadores e já daria pra gente começar, né? com uma sala pequena, e tenho certeza que isso iria ajudar bastante a incentivar os alunos realmente. Porque hoje pra você acessar uma internet... hoje está muito fácil pra fazer pesquisa aí. E eu tenho a certeza de que se houvesse um incentivo tanto da escola ou da secretaria, nós teríamos sucesso. Você sabe que é... no caso, você tendo um computador na escola, facilita muito o trabalho, tanto do aluno como do professor, principalmente, né? Principalmente. Eu acho que...como uma biblioteca ela também poderia estar ajudando, mesmo que não fosse virtual, teria um lugar pra fazer pesquisa, né? Às vezes a gente sente dificuldade na hora que precisa de um livro, pra você encontrar, fica um pouco complicado né? Fica misturado com os outros. Acho que a gente conseguiria mais sucesso, com certeza.

Curiosamente, a noção de que a existência de computadores e uma sala de informática na escola irão “facilitar o trabalho do professor” se contrapõe ao fato relatado por professores do período matutino, que dentre eles somente Dalva sabe como utilizar computadores. Aliás, na primeira conversa com Cecília, esta perguntou se seria possível ensiná-la a utilizar computador, pois na escola somente Dalva tinha esse conhecimento e acabava ficando sobrecarregada nas funções de digitação de provas e documentos.

A prática de realização de “pesquisas” e leituras em uma biblioteca consideramos ser uma conquista importante para a escola. Há livros em uma estante na sala atualmente utilizada como alojamento dos professores do Projeto Ribeirinho. Há também, na comunidade, um espaço construído por alguns moradores para se configurar como uma biblioteca comunitária e também uma lanchonete – uma lanchoteca. Diversos livros foram angariados e atualmente estão armazenados em condições inadequadas pois a proposta da lanchoteca não conseguiu incentivos suficientes. Portanto, há livros, mas não há uma biblioteca, ou seja, não há um sistema organizado de empréstimo juntamente com o fortalecimento do hábito da leitura.

Em artigo derivado de sua tese de doutorado em Educação sobre práticas de leituras em crianças de camadas populares, Platzer (2012) aponta a importância de materiais impressos circulando ao alcance de jovens leitores. Considerando que na Reserva e em áreas próximas não há locais para aquisição de livros, torna-se ainda mais importante a existência de uma biblioteca para fomento a práticas de leituras. Ainda, segundo a pesquisa de Platzer (2012), as leituras por meios eletrônicos comumente se configuram mais como caráter recreativo. O qual tem importância inegável, mas não supre as necessidades de formação congnoscente almejada nos espaços escolares.

De maneira geral, para os professores da própria comunidade, docentes no período da manhã, paira a compreensão de que a maior conquista obtida na escola foi a construção de uma estrutura que a possibilita ser seriada, e não multisseriada. “A escola que queremos”, é pensada como não sendo multisseriada, e tendo professores do próprio local. Sobre isso, segue trecho representativo da fala de Cássia, que demonstra algumas preocupações:

[...] Mas depois, já terminaram vários alunos né, porque o Projeto Ribeirinho está ajudando bastante a comunidade. Só que hoje a comunidade perde muito...porque os próprios filhos daqui vão pra cidade, mas não retornam. Com isso a gente continua com a necessidade de professores da localidade. Porque

pra você trabalhar aqui, numa comunidade distante, tem que ser filhos daqui, filhos da terra. Se não, não resiste né? O povo já veio bastante da cidade, mas não se acostuma, acaba indo embora. E hoje nós estamos com quatro professores, mas o professor (Celso) já está se aposentando né, trinta e poucos anos de sala de aula, e já está se aposentando. E a gente fica imaginando assim, imaginando como que vai ser né? Porque, no caso, ele vai e não tem outro pra substituir. E a gente vai acabar voltando pra escola multisseriada novamente.

Cássia inicia sua fala relatando a rotatividade presente entre os professores que são originários da cidade e vão trabalhar na Reserva. A relação com o território é poderosa, segundo Cássia, “pra você trabalhar aqui, numa comunidade distante, tem que ser filhos daqui, filhos da terra. Se não, não resiste.”. Concordamos com Cássia que quanto maior o número de filhos da terra trabalhando no local e contribuindo para que os direitos de acesso à Saúde, Educação e outros sejam garantidos, melhor. Quanto maior o número de filhos de outras terras, terras urbanas, foram impelidos a trabalhar na Reserva, maior a pressão para que o território se modifique a exemplo do que lhes é familiar, e do que lhes foi ideologicamente inculcado como melhor e mais avançado, obviamente, por outros originários das cidades.

A docente segue sua fala comentando a iminente aposentadoria do professor Celso, que trabalha há mais de trinta anos na escola. Com essa aposentadoria, o funcionamento poderá tornar a ser multisseriado, pois estarão em apenas três docentes para os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa é uma sensação que parece assombrar os docentes do período matutino.

Arroyo (2010) denuncia a aversão às escolas multisseriadas como sendo fruto da histórica pressão política por desvalorização das escolas do campo, por sua caracterização como “não-escolas”. Pressões que servem à ideologia urbanocêntrica.

Não é de se estranhar que o discurso de Cássia como de outros profissionais da Educação esteja permeado por tais preconceitos, como já afirmamos, a (ideo)lógica é sistêmica, e perpassa toda a sociedade. Fazendo inclusive profissionais da Educação acreditar que em uma estrutura multisseriada não é possível uma educação de qualidade. O que, no limite, impele que o campo se molde na forma do urbano. Antunes-Rocha e Hage (2010) organizaram uma obra de grande valor em defesa das ricas possibilidades educativas no campo, do campo.

Todavia, é importante atentar para o fato de que a apreensão de Cássia com relação ao ensino multirsseriado é legítima, uma vez que o modelo imperante de política e gestão educacional é seriado. Os matérias didáticos são preparados para séries

específicas, e as instituições de ensino cobradas por avaliações seriadas. Dessa forma, é desafiador desenvolver trabalhos em um formato que fuja ao modelo hegemônico.

Defendemos, como também defende Cássia, que é necessário um maior número de docentes da própria comunidade, filhos do Lago do Cuniã, formados e trabalhando na localidade para atender à demanda educativa por meio de um processo cultural e criativo que resista às imposições da ideologia, e seja pautado nos modos de vida tradicionais, desde a edificação da escola – no seu sentido físico tanto quanto imaterial.

Segundo Arroyo (2010, p. 12):

Quando a organização seriada está em crise por ser antidemocrática, classificatória e segregadora e quando se avança tanto na compreensão de como a mente humana aprende, dos complexos processos do aprender humano, fica sem sentido propor que as escolas do campo, multisseriadas ou não seriadas, virem seriadas.

A seriação da escola é tão segregadora, como afirmado, que em uma ocasião na qual foi solicitado a alunos do 5º, durante uma aula de Artes, que retratassem em forma de desenho a escola da comunidade, um dos aspectos mais marcados, se não o mais marcado, é a divisão bem explícita do prédio nas salas de aula. Os desenhos não foram utilizados como instrumento de coleta de dados neste estudo, mas podem ser encontrados no Anexo D dois desenhos muito representativos da amostra.

Não estamos aqui defendendo que a escola do Lago do Cuniã deva ser multisseriada. Como Cássia, acreditamos que cada vez mais deve-se buscar a formação e contratação de mais professores da própria comunidade. Todavia, é importante em uma pesquisa trazer reflexões que permitam superar preconceitos. É possível escolas multisseriadas oferecerem ensino de qualidade, desde que supridas suas necessidades básicas de material de trabalho, estrutura, e formação continuada dos professores. No caso da escola da Reserva, somente a estrutura física é suprida de maneira satisfatória (Figura 19), apesar de sua arquitetura não ser adequada ao ambiente em que se encontra.

Figura 19
Interior de sala de aula da escola da RESEX Lago do Cuniã



A seguir, falaremos sobre as tensões entre Educação e Meio Ambiente *versus* Estado, que atravancam os processos de gestão participativa e a melhoria da qualidade de vida na Reserva.

5.4 – Educação e Meio Ambiente *versus* Estado: as tensões de fonte intangível

As experiências em campo junto aos dados da investigação nos impeliram a finalizar este capítulo com reflexões sobre as estruturas de poder que atuam na Reserva e a complicada situação em que se encontram os moradores com relação à tomada de decisões coletivas e acesso a políticas públicas.

A histórica relação do Estado com a população da comunidade é marcada por opressão e ações truculentas com vistas à expropriação do território (SILVA, 1994). No entanto, começam a surgir, em um passado mais próximo, políticas públicas que visam a proteger o direito das populações tradicionais no usufruto da terra (BRASIL, 2000; 2002; 2007). Todavia, essas premissas legais são unidas em uma visão utilitarista desses povos e comunidades, enxergando nelas e em seus modos de vida atores da

conservação ambiental – visão, via de regra, amparada por uma noção estática de cultura. Seriam, esses povos, tomados como um analgésico à degradação dos ecossistemas naturais causados em escala internacional pelo processo civilizatório urbano-industrial?

No entanto, como as constatações de campo aqui relatadas permitem perceber, a cultura, como fenômeno de humanização, pode ser (e muitas vezes é), historicamente, dilacerada pela ideologia. Há resistências, sim, poderosas. Mas também há fortes pressões ideológicas.

No Capítulo 4, bem como no Capítulo 5, são evidenciadas visões da escola como sendo a grande porta de entrada ao mundo monetizado e capitalizado do mercado de trabalho. Essas visões estão presentes tanto no imaginário dos docentes quanto de moradores da Reserva. Em linhas gerais, o que se observa é que a educação escolar cumpre menos do que promete com relação à ascensão social. Essa promessa é ideológica, é falsa. As possibilidades de ascensão social dentro de uma sociedade são multifatoriais, e a educação sozinha não sana a questão da desigualdade estrutural do capitalismo.

Mesmo assim, há desejos e, como diria Candido (2010), está presente na comunidade um sentimento de “necessidade” de ingresso ao mercado de trabalho assalariado, um dos fatores que poderia desencadear processos de mudanças nos modos de vida dessa população. É importante lembrar que essa pressão do capital para o ingresso no mercado assalariado não é privilégio das comunidades rurais. Nós, que vivemos nesse sistema de produção, construímos nossas vidas em busca desse retorno. Essas pressões estão presentes também na cidade.

As pressões ideológicas neste estudo desveladas não podem ser concebidas enquanto fantasmas unicamente das populações tradicionais. Logo, não podemos utilizar pesos e medidas diferentes para as populações urbanas e as tradicionais. As pressões capitalistas não podem ser naturalizadas no que toca os habitantes urbanizados, e demonizadas/condenadas somente no que se refere aos povos tradicionais. Distinção pautada em mitos de que as culturas tradicionais seriam imutáveis, ou pior, deveriam ser estáticas.

Temos convicção no poder de resistência e reinvenção das culturas. Como afirma Freire (2013), o ser humano tem uma vocação ontológica para a humanização (cultura), para *ser mais*. Entretanto, uma reificação dos modos de vida/ das culturas das populações tradicionais não pode ser permitida. Esses seres humanos não podem ser

vistos pelo poder dominante como executores de princípios de conservação ambiental para remediar males ambientais causados em grande escala pelos modos de vida das populações urbano-industriais. As populações tradicionais não podem arcar com os ônus dos impactos ambientais, enquanto os poderosos se deleitam nos bônus, nos lucros.

Se as políticas públicas falam em “preservação da cultura tradicional” (BRASIL, 2000), essa tem que se concretizar em fatos. O diálogo tem que ser “pra valer”. Acreditamos que as culturas tradicionais têm grande valor, conhecimentos e beleza para ensinar ao mundo, mas é mister que as opressões e negações de direitos que seguem ocorrendo com essas comunidades sejam transformadas.

Os povos e comunidades tradicionais anseiam pela garantia dos direitos sociais de acesso à Educação de qualidade, assistência em Saúde de qualidade, direito de ir e vir; direito de preservar sua cultura (STAVENHAGEN, 2008). Em suma, anseiam por direitos humanos – direito à dignidade (WHITAKER, 2011). A preservação cultural, sempre dinâmica, deve ser sustentada pela garantia de direitos constitucionalmente assegurados. A Educação é um direito de todos, o acesso à Saúde também (BRASIL, 1988). Esses direitos devem ser garantidos às populações tradicionais, e inspirados, se de desejo da população, na cultura tradicional. Os tomadores de decisão das esferas superiores, federais, ou quais sejam, devem pensar sistemas de acesso à Saúde, sistemas educacionais, sistemas de locomoção, que sejam pautados nos modos de vida das populações alvo, e não nos modos de vida urbano.

Na Reserva do Lago do Cuniã, historicamente os moradores se organizaram socialmente na luta pelo direito de permanência no território (SILVA, 1994). Atualmente, as estruturas de tomada de decisão são tão estratificadas e burocratizadas que atuar na fonte, nos pontos nodais para a resolução de impasses e tensões sociais, é tarefa árdua. Na gestão da Reserva, teoricamente modulada pela ação de um Conselho Deliberativo composto por representantes do ICMBio, de órgãos públicos e da comunidade, as decisões sobre os caminhos da gestão territorial deveriam ser coletivas e dialógicas.

O que observamos na prática é que o ICMBio encontra-se, também, em situação de precarização. Com um número de funcionários muito menor que o necessário para fazer funcionar as políticas socioambientais como deveriam. Mas, mesmo assim, ele é o órgão maior no que se refere à gestão territorial da Reserva. As reuniões do Conselho Deliberativo acontecem em menor frequência que a necessária para construções

coletivas, e também comumente com a presença de poucos representantes da comunidade. O que torna a tomada de decisão menos coletiva e mais distante dos habitantes de modo geral.

O Conselho que deve ser composto representantes de órgãos públicos, organizações da sociedade civil, e das populações residentes na UC (BRASIL, 2000, Art. 18). Todavia, conforme apontam Guerrero, Torres e Camargo (2011), as populações já viviam na área e geriam o território à sua maneira durante décadas antes da criação da RESEX, destarte, a lógica deveria ser repensada. Deveríamos sair de um modelo que visa a participação da comunidade da gestão territorial, para um modelo em que o órgão público responsável (ICMBio) busque maneiras de participar na gestão pensada pela população.

Não falaremos de esferas políticas distintas, como as da área da Saúde, por exemplo. Limitamo-nos à discussão das políticas ambientais e educacionais. As quais, no que concerne à escola, formam um **mosaico** de gestão de influências diversas.

No período da manhã a escola funciona como Francisco Braga, e sua gestão ocorre localmente, com os professores da própria comunidade. Durante a tarde, quando sucede o Projeto Ribeirinho, há um projeto pedagógico próprio do Projeto, pensado pela SEMED; e os alunos são considerados estudantes da escola Henrique Dias, localizada em outra comunidade do baixo rio Madeira. A escola era estadual e foi municipalizada anos atrás. Se ocorrer a tão desejada abertura de um Ensino Médio no local, deverá, mediante acordos das políticas educacionais, ser encabeçado pelo governo Estadual. UFA!

Vê-se que aí estão marcadas as influências que recaem, cada uma com sua incumbência, sobre um Projeto Político Pedagógico pensado coletivamente e de maneira sistêmica na comunidade. Esfera federal (ICMBio e outros), estadual (como Secretaria de Educação, Transporte, e outras), e municipal (SEMED e outras). A situação lembra-nos o histórico mote do colonizador: dividir para controlar.

As influências, repartições, e burocratizações são tantas, que o diálogo é dificultado. Diálogo entre os princípios educacionais que partem das políticas socioambientais como a Política Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais (BRASIL, 2007), entre as políticas educacionais mais gerais como LDB (BRASIL, 1996), e as de âmbito municipais, até mesmo entre os projetos pedagógicos do Projeto Ribeirinho, formulado fora da comunidade. Ainda, fica o desafio da formulação de um

PPP genuinamente coletivo e pautado na realidade local, que atenda às exigências legais.

Nessa reflexão, mas voltando o foco em nosso objeto de estudo – o diálogo entre a escola e a cultura tradicional – o que vimos nesse capítulo é que é difícil construir uma resposta sintética a esta questão. A escola vem dialogando com a cultura tradicional sim, de diversas maneiras e em intensidades diferentes. A instituição escolar é formada por diversos atores, com formações e visões de mundo distintas, que se entrelaçam compondo um universo escolar; portanto, há vozes dissonantes. De maneira geral, constatamos que não obstante o aparecimento de práticas culturais locais, principalmente a pesca, na escola, não está presente um diálogo no sentido paulofreireano, principalmente no que toca a valorização do trabalho tradicional. A cultura local é pouco utilizada como substrato criativo para a educação escolar.

Mas também pudera, a desvalorização do trabalho tradicional e dos modos de vida urbanos são expressões da ideologia presentes na sociedade em geral. É preciso amparar a escola no fortalecimento de sua prática, com ações de formação continuada de professores com caráter crítico em relação às relações de poder e de interesses nas imagens propagadas do mundo rural.

Ainda, os dados permitem afirmar que a utilização da Pedagogia da Alternância sem o planejamento em ciclos orgânicos pautados na relação cultural local com o meio natural, acabou mais por afastar a escola da dinâmica e saberes tradicionais. Sendo um modelo com vestes camponesas mas em sua essência planejado a partir dos tempos e referências urbanas.

A escola deve se consolidar como lugar de formação crítica dos moradores da Reserva, em perene interação com a cultura local, valorizando o trabalho tradicional e os modos de vida. Formando sujeitos conscientes de serem produtores de cultura, e portadores de direitos (FREIRE, 2013).

O discurso aqui presente não pode ficar no plano verbal. Esperamos que este trabalho venha a somar na luta pela garantia de direitos dos habitantes e educadores da Reserva Extrativista do Lago do Cuniã. O que deve ser robustecido na escola para que esta se torne uma aliada poderosa no respeito e valorização cultural. Basicamente, há uma ideia perpassando esses escritos, a ideia de que a Educação precisa de maiores investimentos.

A situação precária na qual se encontram os sistemas educacionais públicos, e aqui consideramos que essa generalização pode sim ser feita, causam grandes

perversidades que podem culminar inclusive na inversão de significados de palavras tão caras aos defensores da educação pública de qualidade para todos. O que trouxe essa reflexão à tona foi uma fala informal de Dalva quando falava sobre as pressões sobre ela para a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, principalmente por parte do Ministério Público, e afirmou:

A escola não tem **autonomia** para isso não. A gente PRECISA de um apoio técnico para elaborar e finalizar este PPP. (diário de campo, 17/05/2013, grifos nossos).

Na prática cotidiana de Dalva como gestora de uma escola estatal, a palavra “autonomia”, tão defendida por estudiosos da Educação, tornou-se uma faca de dois gumes. As experiências profissionais da diretora mostram que muito descaso e falta de amparo de esferas públicas são justificados por meio da defesa à autonomia da escola. Ou seja, haja perversidade. A autonomia de uma escola é valiosa quando substrato de construção de um espaço de formação substancial e crítica, substrato que possibilite a liberdade de condução do processo educativo a partir do contexto local da instituição de ensino, de maneira *prática*, e não a partir de uma realidade abstrata teórica.

Ainda sobre a questão do PPP, Dalva também faz considerações na entrevista realizada:

[...] Um deles [dos pontos que precisam melhorar na escola]... que eu comecei e está ali no computador é o PPP da escola. Eu fiz sozinha, fiz algumas reuniões com os pais, aí a gente tem, fizemos, ajeitamos tudinho e com os pais, não tem um professor que ajude, não tem um funcionário que ajude. A SEMED não tem ninguém que venha ajudar, só fala que tem que fazer, mas não vem. Então eu não vou me arriscar pra fazer uma coisa SOZINHA, entendeu? Porque eu não sou só, sou eu e uma comunidade toda, uma Secretaria, e um Núcleo de Ensino, e uns professores, todo um grupo discente dentro na escola. Todinho, docente inteirinho aqui na escola e a gente faz o quê? Está cheio de discente e docente aqui dentro de escola e o que a gente faz? Nada. É só pra uma pessoa fazer? Não. Aí eu fiz, está aí. Aí diz que o Ministério Público vem cobrar... deixa ele cobrar! Ele não é bom de cobrar? Então tem que mandar uma pessoa pra ajudar a fazer. Porque sozinho, mano, ninguém faz as coisas sozinho não. Está pronto ele ali, do jeito que eu consegui, direitinho, fiz tudo, o mais difícil eu fiz, que é digitar, colocar os dados, colocar as coisas tudinho, né? eu fiz. [...]

Foi possível constatar que a diretora realizou diversas tentativas de agrupar pais de alunos para a construção do PPP, porém, como ela narra, somente alguns estiveram presentes e a elaboração do projeto ficou mais por conta da própria gestora. A pressão

maior para a construção do documento está mesmo sobre a gestora, que responde administrativamente pela escola, porém, o PPP só faz sentido se for uma construção coletiva da comunidade escolar e familiares, o que, no caso, envolveria praticamente toda a comunidade.

De fato, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), garante em seu Art. 12 a autonomia de cada instituição escolar elaborar sua proposta pedagógica, o que foi um avanço na política educacional do país, pois antes da LDB de 1996, as propostas eram elaboradas a nível de estado ou município. Todavia, o PPP não pode ser somente um documento formal a ser arquivado, do qual poucos sabem a respeito. A resistência de Dalva é genuína, é política. É contra o descaso com as instituições de ensino. Como ela afirma com distintas palavras: cobrar é fácil. Mas não precisamos de cobrança, precisamos de ajuda. A contradição é explícita, o Estado tem sido funcional em cobrar os deveres da escola, mas pouquíssimo efetivo em garantir seus próprios deveres como descritos no Art. 4º da LDB ou mesmo alguns princípios da Educação, como firmados no Art.3º da mesma lei.

Os outros docentes da instituição não auxiliam Dalva, como ela afirma, pois suas casas ficam distantes da escola e quando as aulas acabam todos vão embora utilizando o transporte escolar. Portanto, como poderiam retornar em outros momentos para trabalhar sem suporte de deslocamento? Ou mesmo, como a diretora poderia se dirigir a outros locais mais afastados da escola sem auxílio para locomoção? Sem falar que a proposta do PPP chega mesmo como um peso, um fardo a ser carregado pela instituição, que é obrigada legalmente a possuir este documento, não importando as condições em que tenha sido construído.

O que vemos é uma grande falta de sentido em muito do que é feito, principalmente na maneira na qual as coisas são forçadas a acontecer. Como afirmou Dalva (Cf. “A escola que queremos”), “o jeitinho é o que mata.”. Ser obrigado a sempre “dar um jeitinho” para as coisas acontecerem vai matando o sentido da Educação.

A Educação Popular pode ser um modo de pensar que, com iniciativas simples, poderia contribuir para a resolução desses dilemas e sobrecargas da gestão escolar. Como afirmam Vasconcelos e Oliveira (2009, p.141), esse paradigma educacional “orienta-se para o incremento de atividades que oportunizem às pessoas ampliar seus conhecimentos, de modo a fomentar, organizar e propiciar para si, novas formas de resolver seus próprios problemas, de maneira independente e reflexiva.”. Os tempos escolares podem ser planejados também para ações participativas que transforme o

espaço em fruto da gestão coletiva da comunidade (escolar). E, os aprendizados partilhados nos processos seriam também conteúdo legítimo. Algumas iniciativas, como já dito, podem ser simples, mas sabemos que os processos de construção não o são.

Como afirmava Paulo Freire, educar é impregnar de sentido cada ato cotidiano. Ou seja, a situação na qual se encontra a escola do Lago do Cuniã é, em si, algo que necessita de ações com vistas à superação. Isso porque vai à contramão do que busca uma educação verdadeiramente libertária, uma vez que a escola encontra-se em processo de cercamento pelo medo, insegurança e desconfiança.

Como denuncia Freire (2007, p. 130), uma das formas de enfraquecer a busca pela democracia verdadeira e radical, é “nutri-la de medo, quando há de ser corajosa.”. E é isso que observamos nas estruturas de poder que imperam na Reserva.

Acreditamos que o PPP possa se configurar como alicerce de uma escola pautada na Educação Popular, desde que seja mais que um documento burocrático, mas uma fonte de diretrizes coletivamente construída em processos dialógicos. E que as diretrizes possam evidenciar as prioridades pelas quais as lutas sociais locais pela educação escolar irão se lançar. Buscando sempre evitar o que Guerrero, Torres e Camargo (2011) denunciam como “exclusão participativa”, ou seja, um mascaramento utilitarista da participação popular para que decisões tomadas no âmbito dos “especialistas” sejam apenas canceladas pelos moradores.

Ainda, é importante relatar que a realidade escolar encontrada na Reserva Extrativista do Lago do Cuniã se aproxima em alguns aspectos dos elementos de precarização evidenciados de maneira geral em escolas multisseriadas⁵⁴ da Amazônia paraense por Barros et al. (2010). Como, por exemplo, precariedades das condições físicas e logísticas das escolas, angústias relacionadas à organização do trabalho pedagógico, currículo distanciado da realidade local, dilemas na participação familiar e comunitária na escola, e ainda acompanhamento insuficiente da Secretaria de Educação com relação às práticas de ensino.

A seguir serão tecidas as considerações finais sobre este estudo, buscando sumarizar dados obtidos, mantendo um olhar na compreensão da dinâmica social em uma perspectiva mais abrangente.

⁵⁴ Os autores citados fazem considerações especificamente ligadas à realidade de escola multisseriadas. Mesmo assim, pensamos que estes elementos são comumente encontrados em escolas rurais, multisseriadas ou não.

Considerações...⁵⁵

Um estudo etnográfico pode e deve fornecer elementos para uma compreensão e discussão mais ampla da sociedade (FONSECA, 1999). Teceremos essas considerações finais com isso em mente, inspirados em tudo que vimos e ouvimos. E também pela fala de Dalva que segue:

Aí, pra gente ser professor, a gente não vive só de amor pela educação. A gente precisa também se manter, se eu não me manter, como é que eu vou amar alguma coisa se eu não me amar primeiro? Às vezes eu acho que eu não me amo, eu amo primeiro as coisas, pra depois eu me amar, porque olha, você passa cada barra aqui que não é brincadeira não.

Freire (2013) defende que a libertação dos oprimidos – nós diríamos, a soberania da cultura sobre a ideologia – se dá por meio do amor à vida, e não à morte. Só há diálogo verdadeiro com um profundo amor aos seres humanos, e o amor genuíno é sempre libertário.

Da fala de Dalva pode ser extraída uma grave denúncia: as condições materiais e imateriais dos profissionais da escola são/estão, senão desumanas, desumanizadoras. São/estão opressoras. E a gestora lança uma boa questão: como posso amar, se não me amar primeiro? Poderíamos transpor para: como posso educar, se não vivo em um mundo da Educação, da libertação, do “*ser mais*”, como bem lembra Paulo Freire.

Frei Betto, escritor brasileiro militante da Teologia da Libertação, afirmou em diversas ocasiões que “o nome político do amor não é outro senão o socialismo”. Aqui, esclarecemos: socialismo não no sentido do que foi, ou do que deve ser, mas no sentido de “vir a ser”, democrático.

Tecemos nossas considerações pensando naqueles que almejam a transformação da sociedade rumo a maior equidade, justiça, e amor – no sentido paulofreireano.

Os dados da primeira ida a campo foram organizados em Temas Geradores, os quais emergiram da convivência com os participantes. O **trabalho** tradicional, como as práticas tão diversas que enraízam os moradores ao território e são permeadas de processos educativos. As **relações de gênero** presentes no cotidiano, por vezes

⁵⁵As notas finais são limitadas e mantêm, ainda, uma abertura compreensiva diante da realidade estudada. Algumas respostas possíveis foram alcançadas, alguns questionamentos não anteriormente pensados foram construídos. Isso suscitou a ideia de finalizar esta dissertação inspirados no modo que João Guimarães Rosa (2001) (in)finda seu magistral romance.

problematizadas. As **crenças e identidade** que perpassam a visão de mundo dos ribeirinhos, explicando fenômenos e hábitos, e dando ou não sentido a lutas sociais. Questões relacionadas ao **meio ambiente** – tema tão polissêmico e extremamente político, que pode ser um caminho para a educação transformadora, ou um reprodutor da ideologia. Práticas de **saúde**, permeadas por diferentes matizes; e configurando-se como esfera social onde se evidencia descaso do poder público ao direito tão elementar de assistência em saúde.

A sistematização desses Temas Geradores foi importante porque se constituiu como ponto de encontro que, apesar de separar o que não é separável, eles unem ou aproximam a visão do pesquisador com a dos sujeitos. Por meio do diálogo com entre sujeitos, os temas se religam à realidade permitindo compreendê-la mais profundamente.

A escola desde fora é verbalizada como a porta de entrada ao mundo do trabalho assalariado – o qual se apresenta ideologicamente como única possibilidade para uma “vida melhor”, para que seja possível “ser alguém na vida”.

A partir da fala dos professores, é possível sumarizar que a escola e suas relações com a cultura são plurais, uma vez que a cultura tradicional não é passível de isolamento da cultura hegemônica. Observamos então que, *A escola que temos*, apresenta as seguintes condições:

- Tem luta social, que se concretizou no direito a uma boa estrutura física para a instituição (apesar de ser sob um modelo questionável). Ainda está lutando pela oferta do Ensino Médio. E, por que não dizer, do Ensino Superior, na possibilidade de formar profissionais que possam ter possibilidade equânime de escolha entre permanecer no território ou rumar por outras terras.

- No que tange ao trabalho tradicional, ele é pouco valorizado no ambiente escolar. Apesar de por vezes também ser reconhecido como espaço educativo.

- Possui material pedagógico aquém do desejado, porém há uma gestão muito comprometida com a melhoria dessas condições.

- Oscila entre uma preocupação/ um respeito com uma diversidade e um tratamento homogeneizador.

- Possui uma tensão entre a educação familiar tradicional e a educação escolar, que ora se aproxima e ora se distancia das famílias.

- Questiona o modelo de Alternância vigente, a estrutura física e a burocracia à qual está submetida.

Por outro lado, *A escola que Queremos*, está no plano das reivindicações, e pode ser assim sumarizada:

- Tem uma estrutura melhor. Que não obrigatoriamente precisa ser urbana. Que garanta livros, material didático, comunicação.

- Tem suporte pedagógico e logístico, e não apenas cobranças.

- Tem também respeito, mais diálogo, e condições de trabalho.

Apesar de todas as dificuldades que a educação escolar da Reserva possui, as falas sobre ela são positivas. Todos os professores afirmaram gostar de trabalhar no local. A cultura é resistente, resiliente, e criativa. E os filhos e filhas do Lago do Cuniã estão banhados nessa cultura. Como afirmou Cássia: “Tem que ser filho da terra, senão não resiste”.

Demonstramos aqui nosso profundo e verdadeiro respeito pelos profissionais com os quais tomamos contato durante a realização da investigação. Seja no ICMBio, SEMED, NESC, e na própria escola, conhecemos diversos guerreiros que fazem um trabalho muito sério e esforçado visando à provisão de uma educação pública para a Reserva. Esses trabalhadores em suas instituições também são desafiados diariamente por condições de trabalho distantes das adequadas.

Reforçamos a necessidade da tessitura de críticas qualificadas aos modelos e instâncias hegemônicas que conscientemente ou não reforçam aspectos ideológicos de dominação. Esperamos que este estudo possa se tornar um instrumento de fortalecimento na luta por direitos dos moradores e educadores da Reserva.

Foi um privilégio conhecer melhor uma parte daquilo que alguns sociólogos estão chamando de “Brasil profundo”. Uma subcultura, enquanto subdivisão da cultura nacional, profundamente imbricada na natureza. Nesse “conhecer melhor”, foi sentida uma arraigada contradição: ao mesmo tempo em que está presente um aspecto positivo de íntima relação com a natureza, há uma dimensão fortemente negativa de abandono e descaso do Estado para com essa população.

Acontecimentos mais recentes demonstram a situação de risco social na qual se encontram muitas das comunidades. Em fevereiro/março de 2014 ocorreu uma cheia histórica do rio Madeira, que acabou inundando diversas comunidades do baixo

Madeira e também parte da cidade de Porto Velho. Esse desastre socioambiental de causas multifatoriais deixou milhares de pessoas desabrigadas, dentre elas 100% dos moradores da comunidade de São Carlos do Jamari (a mais próxima da RESEX do Lago do Cuniã), e moradores dos núcleos Pupunhas, Araçá e Bela Palmeira, do interior da Reserva.

Muitos estudos anunciaram a possibilidade desse tipo de desastre anteriormente à construção das grandes usinas hidrelétricas Santo Antônio e Jirau (SWITKES, 2008). Outros, durante o processo de instalação dessas barragens, flagraram a truculência das ações perante a vida material e simbólica de ribeirinhos do rio Madeira (MATARESI, 2013). Atualmente, diversos dados científicos apontam para a necessidade de um planejamento energético mais estratégico e menos degradante para o Brasil e brasileiros (FEARNSSIDE, 2014).

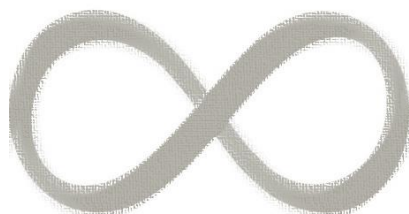
O que parece é que esses estudos não têm se concretizado em ações que contribuam para a transformação desse quadro. Importante salientar que dificilmente serão identificadas e combatidas com precisão as principais causas das enchentes. Fenômenos dessa complexidade socioambiental são multifatoriais, tornando de árduo alcance sentenças que possam identificar os responsáveis e fazê-los pagar pelos impactos negativos, como preconiza o princípio poluidor-pagador (BRASIL, 1981). Nesses quadros diversos interesses estão em jogo, e na sociedade de classes impera o poder das classes mais abastadas.

Apesar deste não ter sido foco deste estudo, consideramos importante a realização de pesquisas interdisciplinares que auxiliem na compreensão desse tipo de desastre e que também contribuam ao seu questionamento e enfrentamento por parte dos ribeirinhos e de outros afetados.

É crucial notar que as populações tradicionais, aqui especificamente os ribeirinhos da Amazônia, os moradores da RESEX do Lago do Cuniã, não são uma outra cultura. Eles desejam igualmente as benesses que o Estado deve fornecer à população em geral, juntamente com o direito à existência de seus modos de vida e suas idiossincrasias. Talvez daí seja a decorrência do termo “**florestania**”, que como Teles e Coutinho (2011) lembram, é bradado pelos povos da floresta em defesa de seus direitos e deveres sociais sem a negação de suas singularidades, sem a negação da floresta.

Por fim, consideramos que o processo investigativo foi intenso e desafiador, tocando múltiplos pontos de discussão do campo científico da Educação e de outras

esferas do conhecimento. Estamos cientes de suas limitações e acreditamos em suas potencialidades. Travessia.



Referências

- AB'Sáber, Aziz. A região amazônica. *In*: D'INCAO, Maria Angela; SILVEIRA, Isolda Maciel da. **A Amazônia e a crise da modernização**. Belém, Museu Paraense Emílio Goeldi, 1994.
- AGRAWAL, Arun. Dismantling the divide between indigenous and scientific knowledge. **Development and Change**, v.26, 1995.
- AIKMAN, Sheila. Interrogating Discourses of Intercultural Education: From Indigenous Amazon Community to Global Policy Forum. **Compare: A Journal of Comparative and International Education**, v42 n2 p235-257, 2012.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cad. Pesq.** n. 81, p-53-60, maio, 1992.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, 2001.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- ARAGAO, Mario. B. Ainda a Amazônia. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, Apr, 1989.
- ARROYO, Miguel G. Escola: terra de direito (prefácio). *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- AZANHA, José Mário Pires. **Uma Idéia de Pesquisa Educacional**. São Paulo: EDUSP, 2011.
- BALÉE, William L. **Footprints of the Forest**: Ka'apor ethnobotany – the historical ecology of plant utilization by an Amazonian people. New York: Columbia University Press, 1994.
- BARROS, Oscar Ferreira; HAGE, Salomão Mufarrej; CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes; MORAES, Edel. Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel;

- HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura**. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto (Portugal): Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. O Capital Social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Apresentação. In: BEZERRA, Aida; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A questão política da Educação Popular**. 2ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; TSIKIOKA, Crismere Gadelha; CARVALHO, Maria Celina Pereira de. O cerco do Verde: o olhar dos outros sobre a questão do ambiente. **Ambiente & Sociedade**, n.5, 1999.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Corrêa. Criar com o outro: o educador do diálogo. **Revista Educação Popular**, v.7, 2008.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. 3ª reimpressão São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.
- BRASIL. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 21 dez. 1973.
- BRASIL. **Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 02 set. 1981.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000**. Regulamenta o art. 225, § 1º, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 19 jul. 2000. Seção 1, p 01 – 06. 2000.

BRASIL. **Decreto nº 4.340, de 22 de agosto de 2002**. Regulamenta artigos da Lei 9.985, de 18 de julho de 2000, que dispõe sobre o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza – SNUC, e dá outras providências. Diário oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 ago. 2002.

BRASIL. **Decreto no. 6.040, de 07 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5p, 2007.

BRASIL. **Lei nº11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 17 jun. 2009.

BRITTO, Apolonildo. **Lendário Amazônico**. Manaus: Norte Editorial, 2007.

CANDIDO, Antonio. **Os parceiros do rio Bonito**: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. 11ª edição. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2010.

CANDIDO, Silvio Eduardo Alvarez. **Comunidades Ribeirinhas, Engenheiros, e Conservação da Floresta**: construção participativa do espaço tecnológico em empreendimentos econômicos solidários na Amazônia. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). UFSCar, São Carlos-SP, 2010.

- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; ALMEIDA, Mauro W. B. Indigenous People, Tradicional People, and Conservation in the Amazon. **Daedalus** (Cambridge), EUA, v.129, n.2, pp. 315-338, 2000.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental e a Formação do Sujeito Ecológico**. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.
- CARVALHO, Thiago dos Santos. **Manejo e uso sustentável do jacaretinga (*Caiman crocodilus*) por ribeirinhos: um estudo avaliativo**. Dissertação (mestrado em Ciências Ambientais e Saúde). PUC-GO, Goiânia-GO, 2011.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. (1ª reimpr.). São Paulo: Imprensa Oficial do estado de São Paulo, Editora UNESP, 2009
- CHAUÍ, Marilena de Souza. **Convite à Filosofia**. 14ª edição (3ª reimpr.). São Paulo: Editora Ática, 2012.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é ideologia**. 2ª edição, (14ª reimpr.). São Paulo: Editora Brasiliense, 2011.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e Educação. **Educação & Sociedade**, v.5, pp. 24-40, 1980.
- DANTAS, José de Arimatéia. **A nossa geografia: Rondônia**. Porto Velho: Editora Sawa. S/D.
- DIAMOND, Jared. **Colapso: como as sociedades escolhem o fracasso ou o sucesso**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Editora Record, 2007.
- DIEGUES, Antonio Carlos Sant'Ana; ARRUDA, Rinaldo Sérgio Vieira. **Saberes Tradicionais e Biodiversidade no Brasil**. Série Biodiversidade. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2001.
- DIEGUES, Antonio Carlos Sant'Ana; NOGARA, Paulo José Navajas. **O nosso lugar virou parque**. 3ª edição. São Paulo: NUPAUB-USP. 2005.
- DIEGUES, Antonio Carlos Sant'Ana. **O Mito Moderno da Natureza Intocada**. 6ª edição revista e ampliada. São Paulo: Hucitec: NUPAUB-USP/CEC, 2008.
- DOUROJEANNI, Marc J. Medio siglo de desarrollo en la Amazonia: ¿existen esperanzas para su desarrollo sustentable?. **Estud. av.**, São Paulo , v. 12, n. 34, dez. 1998.

- DURÃO, José de Santa Rita. **Caramuru**: poema épico do descobrimento da Bahia. Reimpr. Salvador: Typographiade Serva e Comp. 1837.
- FEARNSIDE, Philip M. Brazil's Madeira River dams: a setback for environmental policy in Amazonian development. **Water Alternatives**, v.7, n.1, 2014.
- FIGUEIREDO, F. A. **A RESEX do Cuniã e as populações tradicionais do entorno – perspectivas socioeconômicas e ambientais**. Dissertação (mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente). UNIR, Porto Velho – RO, 2006.
- FONSECA, Claudia Lee Williams. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.10 Jan/Fev/Mar/Abr. 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 34ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra. 2006.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 17ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 54ª edição revista e atualizada. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2013.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1ª ed. (reimpr.). Rio de Janeiro: Editora LTC, 2011.
- GODOY, Ricardo; SEYFRIED, Craig; REYES-GARCÍA, Victoria; HUANCA, Tomas; LEONARD, William R.; McDADE, Thomas; TANNER, Susan; VADEZ, Vincent. Schooling's Contribution to Social Capital: Study from a Native Amazonian Society in Bolivia. **Comparative Education**, v43 n1 p137-163 Feb, 2007.
- GOMES, Mércio Pereira. **Antropologia**: ciência do homem: filosofia da cultura. 2ª ed. 1ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2011.
- GÓMEZ-POMPA, Arturo; KAUS, Andrea. Taming the wilderness myth. **BioScience**, v.42, n.4, pp. 271-279, 1992.
- GUERRERO, Natalia Ribas; TORRES, Mauricio; CAMARGO, Maria Luiza. Exclusão Participativa: conflitos em torno da gestão de unidades de conservação ambiental hoje.

- In: Anais do V Simpósio Internacional de Geografia Agrária e VI Simpósio Nacional de Geografia Agrária*. Belém, 2011.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.
- HOWE, Daniel C.; KAHN, Peter H; FRIEDMAN, Batya. Along the Rio Negro: Brazilian Children's Environmental Views and Values. **Developmental Psychology**, v.32, n.6, pp. 979-87, 1996.
- KAHN, P.H., Jr; FRIEDMAN, B. Environmental views and values of children in an inner-city Black community. **Child Development**, n.66, p. 1403-1417.
- KAWASAKI, Clarice Sumi; CARVALHO, Luiz Marcelo de. Tendências da pesquisa em educação ambiental. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, 2009.
- KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo, Editora Perspectiva. 11ª edição, 2011.
- LADEIRA, Maria Inês. **O Caminhar sob a Luz: território mbya à beira do oceano**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 24ª impressão. Rio de Janeiro. Editora Zahar, 2011.
- LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1998.
- LOPES, Dulcelaine L; LIMA, Helton S; COSTA, Sidney A; RIBEIRO, Vanderley. O Diário de Campo e a Memória do Pesquisador. *In*. WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. (org.). **Sociologia Rural: questões metodológicas emergentes**. Presidente Venceslau-SP. Ed. Letras à Margem, 2002.
- LOUREIRO, Carlos Frederico B; COSSÍO, Mauricio F. Blanco. Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental”. *In*: MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel. **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.

- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Ed. EPU, 1986.
- MACHADO, Felipe Salles Neves; CARVALHO, Marcela Alves Pinto de; MATARESI, Andrea; MENDONÇA, Eloísa Trevisan; CARDOSO, Lucila Moraes; YOGI, Milton SEIYU; RIGATO, Hamilton Modesto; SALAZAR, Marcelo. Utilização da telemedicina como estratégia de promoção de saúde em comunidades ribeirinhas da Amazônia: experiência de trabalho interdisciplinar, integrando as diretrizes do SUS. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.15, n.1, 2010.
- MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do pacífico ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia. 2ª edição. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1978.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.
- MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa da pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.2, p 289-300, mai/ago. 2004.
- MARTINS, José de Souza. Dilemas sobre as classes subalternas na idade da razão. *In*: **Caminhando no chão da noite**. São Paulo: HUCITEC, 1989.
- MATARESI, Andrea. **Histórias que o rio traz**: reflexões sobre o enraizamento em uma comunidade ribeirinha da Amazônia. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). USP, São Paulo-SP, 2013.
- MAUÉS, Raymundo Heraldo. Um aspecto da diversidade cultural do caboclo amazônico: a religião. **Estud. av.**, São Paulo, v.19, n.53, 2005.
- McGOVERN, Seana M. Reclaiming Education: Knowledge Practices and Indigenous Communities. Essay Review. **Comparative Education Review**, v44 n4 p523-29 Nov, 2000.
- McKINNEY, Kelly - Adventure into the Woods: Pathways to Forest Schools. **The Ontario Journal of Outdoor Education**, v24 n3 p24-27 Spr, 2012.
- MEGID NETO, Jorge. **O Ensino de Ciências no Brasil**: catálogo analítico de teses e dissertações (1972-1995). Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1998.

- MELIÁ, Bartomeu. Educação indígena na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, n.49, 2000.
- MURRIETA, Rui Sérgio Sereni; BAKRI, Maissa Salah; ADAMS, Cristina; OLIVEIRA, Perpétuo Socorro de Souza; STRUMPF, Roberto. Consumo alimentar e ecologia de populações ribeirinhas em dois ecossistemas amazônicos: um estudo comparativo. **Rev. Nutr.**, Campinas, 123s-133s, jul./ago, 2008.
- NOSELLA, Paolo. **Uma nova educação para o meio rural**: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), São Paulo, 1977.
- OLIVEIRA, Haydée Torres de. Popular education and environmental education in Latin America: converging paths and aspirations. In: GONZÁLEZ-GAUDIANO, Edgar; PETERS, Michael A. (Eds.) **Environmental Education**: identity, politics and citizenship. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers, 2008.
- OLIVEIRA, Maria Waldenez de; STOTZ, Eduardo Navarro. Perspectivas de diálogo no encontro entre organizações governamentais e instituição acadêmica: o convívio metodológico. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 27.**, 2004, Caxambú. *Anais...* "Sociedade, democracia e educação: qual Universidade?". Caxambú: ANPEd, 2004. (CD-ROM).
- PINTO, Lúcio Flávio. A Amazônia entre estruturas desfavoráveis. In: D'INCAO, Maria Angela; SILVEIRA, Isolda Maciel da. **A Amazônia e a crise da modernização**. Belém, Museu Paraense Emílio Goeldi, 1994.
- PLATZER, Maria Betanea. Práticas de leitura na infância: universo significativo de investigações. In: LINS, Heloisa Andreia de Matos. **Leitores na Contramão**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2012.
- PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia, Amazônias**. 3ª edição. São Paulo: Editora Contexto, 2012.
- PORTO VELHO (cidade). Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Divisão de Ensino Rural (DIER). **Projeto Pedagógico do Projeto Ribeirinho**. Mimeo. S/D.

- PRATES, Rodolfo Coelho; BACHA, Carlos José Caetano. Análise da relação entre desmatamento e bem-estar da população da Amazônia Legal. **Rev. Econ. Sociol. Rural**, Brasília, v. 48, n. 1, mar, 2010.
- PRIMACK, Richard B. **Essentials of Conservation Biology**. 5º ed. Sinauer Associates, Inc. 2006.
- PROENÇA, Marilene; NENEVE, Miguel. Decentralizing education: a successful experience in the Brazilian Amazon. **Childhood Education**, v80 n6 p322-326 Aug, 2004.
- REYES-GARCÍA, Victoria; KIGHTLEY, Eric; RUIZ-MALLÉN, Isabel; FUENTES-PELÁEZ, Nuria; DEMPS, Katie; HUANCA, Tomás; MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ, Maria Ruth. Schooling and local environmental knowledge: Do they complement or substitute each other? **International Journal of Educational Development**, v30 n3 p305-313 May, 2010.
- REZENDE, Maria Idalina Monteiro. **A linguagem jurídica e sua expressão no contexto ribeirinho**: a justiça itinerante no baixo Madeira. Dissertação (mestrado em Ciências da Linguagem). UNIR, Guajará Mirim-RO, 2010.
- RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, v.34, n.1, p. 027-045, 2008.
- RINK, Juliana; MEGID NETO, Jorge. Tendências dos artigos apresentados nos encontros de pesquisa em educação ambiental (EPEA). **Educação em Revista**, v.25, n.03, p. 235-263, 2006.
- RODRIGUES, Carmen Izabel. Caboclos na Amazônia: identidade na diferença. **Novos Cadernos NAEA**, v.9, n.1, p.119-130, 2006.
- ROMANELLI, Geraldo. A entrevista antropológica: troca e alteridade. In: ROMANELLI, Geraldo; BIASOLI-ALVES, Zelia Maria Mendes. (orgs.) **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis – Summa, 1998.
- ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão**: veredas. 19ª edição, 9ª impressão. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.
- SANTOS, Raquel Rodrigues dos. **O Extrativismo de Castanha-do-Brasil *Bertholletia excelsa* (Humbl. & Bonpl.) no rio Madeira, Rondônia: bases para uma**

- gestão ambiental participativa.** Dissertação (Mestrado em Ecologia e Recursos Naturais). UFSCar, São Carlos-SP, 2011.
- SARANGAPANI, Padma M. - Indigenising Curriculum: Questions Posed by Baiga "Vidya.". **Comparative Education**, v39 n2 p199-209 May, 2003.
- SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. (Org.). **Educação ambiental: pesquisa e desafios.** Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SILVA, Josue Costa. **Cuniã: mito e lugar.** Dissertação (Mestrado em Geografia Humana). Mimeo. FFLCH/USP, São Paulo-SP, 1994.
- SILVA, Rosa Helena Dias da. Escolas em movimento: trajetória de uma política indígena de educação. **Cad. Pesqui.**, n. 111, Dec, 2000 .
- SILVA, Rosana Louro Ferreira da; CAMPINA, Nilva Nunes. Concepções de educação ambiental na mídia e em práticas escolares: contribuições de uma tipologia. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 6, n. 1, p. 29-46, 2011.
- SPOSITO, Marília Pontes. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **Revista USP**, São Paulo, n.57, 2003.
- STAVENHAGEN, Rodolfo. Building Intercultural Citizenship through Education: a human rights approach. **European Journal of Education**, v.43, n.2, 2008.
- SWITKES, Glenn (org.). **Águas Turvas: alertas sobre as conseqüências de barrar o maior afluente do Amazonas.** São Paulo: International Rivers, 2008.
- TADEU, W. **A nossa história: Rondônia.** Porto Velho, Editora Sawa. S/D.
- TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 227-242, maio/ago. 2008.
- TEIXEIRA, Ozanam Thales Silva. **Sustentabilidade econômica da produção extrativa não-madeirável (PFNM) na reserva do lago do Cuniã.** Dissertação (mestrado em Administração). UNIR-RO, Porto Velho-RO, 2010.
- TELES, Lucio; COUTINHO, Laura Maria - Teacher Professional Development in the Amazon Region: Strategies to Create Successful Learning Communities. **Journal of Asynchronous Learning Networks**, v15 n3 p81-92 Jun, 2011.

- TOASSA, Gisele. Psicologia e educação na Amazônia. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 11, n. 1, Apr, 2006 .
- TORRES, Rosa María. **Educação e Imprensa**. São Paulo: Editora Cortez, 1996.
- TRAJBER, Rachel; MENDONÇA, Patrícia Ramos (orgs.). O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.
- TRIVELATO, Sílvia L. Frateschi. O currículo de ciências e a pesquisa em educação ambiental. **Educação Teoria e Prática**, v. 9, n. 16/17, 2001.
- VALLA, Victor Vincent. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. **Educação & Realidade**, v.21, n.2, p.177-190, 1996.
- VALDANHA NETO, Diógenes; KAWASAKI, Clarice Sumi. “Meio Ambiente” é um tema transversal nos documentos curriculares nacionais do ensino fundamental? **Camine: caminhos da educação**, v.5, n.1, 2013.
- VASCONCELOS, Valéria Oliveira de. Quando a natureza educa: trabalho, família e espiritualidade às margens de rios amazônicos. *In: 33ª Reunião Anual da ANPED*, 2010, Caxambú. Educação no Brasil: o balanço de uma década, 2010.
- VASCONCELOS, Valéria Oliveira de; OLIVEIRA, Maria Waldenez de. Educação Popular: uma história, um que-fazer. **Educação Unisinos**, v.13, n.2, pp.135-146, 2009.
- VASCONCELOS, Valéria Oliveira de; SIQUEIRA, Cristiano Tierno de; SANTOS, Raquel; SALAZAR, Marcelo; STRAATMANN, Jeferson; NEVES, Leticia; REIS, Allan Ribeiro dos; CAMPOS, Patrícia Greco. Educação Popular e Meio Ambiente: diálogos com populações tradicionais amazônicas. **Ambiente & Educação**, v.15, n.1, pp. 47-66, 2010.
- VEIGA, José Eli da. Destinos da ruralidade no processo de globalização. **Estud. av.**, São Paulo, v.18, n.51, 2004.
- VEIGA, José Eli da. Nascimento de outra ruralidade. **Estud. av.**, São Paulo, v.20, n.57, 2006
- VIANA, Virgílio. M. Bolsa Floresta: um instrumento inovador para a promoção da saúde em comunidades tradicionais na Amazônia. **Estud. av.**, São Paulo, v. 22, n. 64, Dec, 2008.

- WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. **Ideologia e práticas culturais**: o controle ideológico dos trabalhadores da cana. Tese (doutorado em Sociologia). USP, 1984.
- WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. Nas franjas do rural-urbano: meninas entre a tradição e a modernidade. **Cadernos Cedes**, ano XXII, n.56, 2002.
- WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta; FIAMENGUE, Elis Cristina. Ciência e ideologia: as armadilhas do preconceito. In: WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta (org.). **Sociologia Rural: questões metodológicas emergentes**. Presidente Venceslau-SP. Ed. Letras à Margem, 2002.
- WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta; DANTAS, Alexandre; ANDRADE, Eliana A; FIAMENGUE, Elis Cristina; ARAÚJO, Roseane A; MACHADO, Vitor. A transcrição da fala do homem rural: fidelidade ou caricatura? In: WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta (org.). **Sociologia Rural: questões metodológicas emergentes**. Presidente Venceslau-SP. Ed. Letras à Margem, 2002.
- WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. Ideologia X Cultura: como harmonizar esses conceitos tão antagônicos? In: SOUZA, Eliane Maria de Melo; CHAQUIME, Luciane Penteadó; LIMA, Paulo Gilberto Rodrigues de (Orgs.). **Teoria e Prática nas Ciências Sociais**. Araraquara: UNESP. FCL, Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2003. 166p.
- WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. Análise de entrevistas em pesquisas com histórias de vida: questões metodológicas. In: WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta; VELÔSO, Thelma Maria Grisi. **Oralidade e Subjetividade**: os meandros infinitos da memória. Campina Grande: EDUEP, 2005.
- WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta; BEZZON, Lara Crivelaro. **A Cultura e o Ecossistema**: reflexões a partir de um diálogo. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2006.
- WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. O rural-urbano e a escola brasileira. **Retratos de Assentamentos**, n.11, 2008a.
- WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. Educação Rural: da razão dualista, à razão dialética. **Retratos de Assentamentos**, n.11, 2008b.
- WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. Direitos humanos e reforma agrária. **Retratos de Assentamentos**, n.14, v.2, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de observação da segunda ida a campo.

Pesquisa: Floresta Educativa: escolas na floresta em diálogo com as culturas tradicionais

Pesquisador: Diógenes Valdanha Neto

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

A observação no âmbito da escola será generalizada, de modo a possibilitar a captação da presença de elementos da cultura tradicional da comunidade no interior da instituição escolar.

Pontos a serem observados fora de sala de aula:

- Durante os intervalos de aula e também nos espaços da diretoria, aparecem, e como aparecem, discursos sobre a cultura local? São discursos de valorização ou desvalorização dos modos de vida tradicionais?
- Nas conversas entre os alunos, como são tratadas as práticas culturais como a pesca, extração de matéria prima, crenças de seres lendários? São tratadas de maneira natural e costumeira, ou são desvalorizadas em algum sentido?

Pontos a serem observados dentro de sala de aula:

- Os professores se empenham na tentativa de contextualizar os conteúdos “oficiais” com exemplos ou conexões com aspectos e modos de vida locais? Como isso é feito?
- Há conexão entre as práticas citadas e os conhecimentos científicos (tal conexão pode, inclusive, ser contraditória).
- Os docentes se referem aos modos de vida tradicionais, como as práticas culturais de extrativismo e pesca? Se e quando eles se referem, a referência é base para conteúdos curriculares ou é simplesmente uma alusão passageira?

APÊNCIDE B – Roteiro de entrevistas da segunda ida a campo.

Pesquisa: Floresta Educativa: escolas na floresta em diálogo com as culturas tradicionais

Pesquisador: Diógenes Valdanha Neto

ENTREVISTAS

As entrevistas serão semiestruturadas buscando possibilitar ao máximo a fala livre dos entrevistados. As questões que irão guiar as entrevistas são:

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES(AS)

- Falas iniciais procurando identificar o histórico do professor [Onde nasceu. Onde estudou? Qual a formação?].
- Como é dar aulas nesta escola? [tentar entender pontos considerados positivos e pontos que podem melhorar].
- Há diferenças entre uma escola da cidade e uma escola em uma Reserva? [Buscar compreender essa questão relacionada tanto aos alunos quanto à escola em si – estrutura, materiais didáticos, professores.].
- Os alunos com os quais você trabalha influenciam a maneira como você aborda os conteúdos escolares?
- As famílias participam da vida escolar [reuniões, festas, mutirões]?

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DIRETORA

- Falas iniciais procurando identificar o histórico da diretora. [Onde nasceu. Onde estudou? Qual a formação?].
- Como é trabalhar nesta escola? [tentar entender pontos considerados positivos e pontos que podem melhorar].
- Há diferenças entre uma escola da cidade e uma escola em uma Reserva? [Buscar compreender essa questão relacionada tanto aos alunos quanto à escola em si – estrutura, materiais didáticos, professores.].

- Os alunos e os professores com os quais você trabalha influenciam a maneira como você dirige a escola?
- Existe um Projeto Político-Pedagógico? [Existe alguma base teórica para ele?]. Como os professores reagem a ele?

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável, Diógenes Valdanha Neto. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Será realizada uma entrevista como parte da pesquisa de mestrado intitulada “Floresta Educativa: escolas na floresta em diálogo com as culturas tradicionais” sob a orientação da Professora Dra. Dulce Consuelo Andreatta Whitaker e Professora Dra. Valéria Oliveira de Vasconcelos.

O principal objetivo desta pesquisa é estudar como a escola da RESEX do Lago do Cuniã dialoga com aspectos da cultura ribeirinha. Para isso, o cotidiano da escola será observado e serão realizadas entrevistas com professores e diretora da escola.

Foi feito um esforço para que quaisquer riscos que envolvam a pesquisa fossem minimizados, não há necessidade de deslocamento adicional para participar do estudo. Caso o participante tenha alguma despesa para participar da pesquisa, o pesquisador irá ressarcir-lo da maneira que o participante considerar melhor.

Espera-se que esta pesquisa possa ter como benefícios, uma possível melhoria da qualidade do ensino na Reserva, um possível fortalecimento da cultura local, e trazer contribuição para propostas de políticas públicas referentes à educação e cultura que queiram ser aplicadas na localidade. A entrevista será gravada em áudio, sendo que as gravações ficarão arquivadas sob a responsabilidade do pesquisador, com acesso restrito e sem identificação dos entrevistados.

Vale salientar que a participação é voluntária e a entrevista pode ser interrompida a qualquer momento.

Além disso, o sigilo está garantido e sua identidade só será revelada se você autorizar, sendo que a não autorização não trará nenhum prejuízo a você.

O material coletado na pesquisa poderá ser utilizado em uma futura publicação em livro e/ou revista científica, mas, novamente, reforça-se o sigilo. .

Qualquer dúvida, entrar em contato com Diógenes Valdanha Neto, pelo e-mail diogenesvn@yahoo.com.br

Pesquisador Responsável:

Diógenes Valdanha Neto

Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar

Faculdade de Ciência e Letras de Araraquara

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA NA PESQUISA

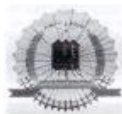
Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “Floresta Educativa: escolas na floresta em diálogo com as culturas tradicionais”. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo pesquisador Diógenes Valdanha Neto, sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como o tratamento dos possíveis riscos e benefícios decorrentes da minha participação.

Local e data: _____

Nome e assinatura do participante: _____

Em caso de necessidade, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAR/UNESP). Telefones: (016) 3334-6224, ou (016) 3334-6466. Ou pelo e-mail: comitedeetica@fclar.unesp.br

ANEXO B – Autorização para a realização de pesquisa na escola emitida pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho.



Prefeitura do Município de Porto Velho
Secretaria Municipal de Educação



Ofício Nº 03677/DIER/DE/GAB

Porto Velho, 19 de dezembro de 2012

Senhor Pesquisador,

Com os nossos cordiais cumprimentos, utilizamos deste instrumento para comunicar ao Sr. Diógenes Valdanha Neto, pesquisador da Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho, que foi autorizado pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho/RO a realização da pesquisa de mestrado em Educação Escolar na EMEF. Francisco Braga, localizada na Reserva Extrativista do Lago do Cunã – pertencente à rede municipal de ensino do município de porto velho.

Sendo o que tínhamos para o momento, nossos sinceros votos de estima e agradecimento.

Atenciosamente,


Maria da Glória Ferreira de Oliveira Aguiar
Secretaria Municipal de Educação
Decreto nº 8.536A, de 10/10/2012

Ao
Sr. Diógenes Valdanha Neto
Pesquisador da Área de Educação
Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho
NESTA

Missão: "Ofertar uma educação de qualidade a todos os alunos da rede, de forma a promover as potencialidades básicas dos alunos, investindo na formação continuada dos profissionais, desenvolvendo práticas inovadoras, baseadas na ação-reflexão-ação e no fortalecimento de parcerias internas e externas."

Secretaria Municipal de Educação - SEMED
Rua Apêlo de Moraes - Bairro: Setor Industrial - Porto Velho-RO
Tel.: (069) 3901-3362 - www.portovelho.ro.gov.br

ANEXO C – Autorização de pesquisa em Unidade de Conservação federal emitida pelo Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade.



Ministério do Meio Ambiente - MMA
Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade - ICMBio
Sistema de Autorização e Informação em Biodiversidade - SISBIO

Autorização para atividades com finalidade científica

Número: 35892-1	Data da Emissão: 23/10/2012 13:39	Data para Revalidação*: 22/11/2013
* De acordo com o art. 33 da IN 154/2009, esta autorização tem prazo de validade equivalente ao previsto no cronograma de atividades do projeto, mas deverá ser revalidada anualmente mediante a apresentação do relatório de atividades a ser enviado por meio do Sisbio no prazo de até 30 dias a contar da data do aniversário de sua emissão.		

Dados do titular

Nome: Diógenes Valdanha Neto	CPF: 369.465.558-13
Título do Projeto: Floresta Educativa: escolas na floresta em diálogo com as culturas tradicionais	
Nome da Instituição: UNESP-Faculdade de Ciências e Letras	CNPJ: 48.031.918/0026-82

Cronograma de atividades

#	Descrição da atividade	Início (mês/ano)	Fim (mês/ano)
1	Pesquisa de Mestrado em Educação	08/2012	03/2014

Observações e ressalvas

1	As atividades de campo exercidas por pessoa natural ou jurídica estrangeira, em todo o território nacional, que impliquem o deslocamento de recursos humanos e materiais, tendo por objeto coletar dados, materiais, espécimes biológicos e minerais, peças integrantes da cultura nativa e cultura popular, presente e passada, obtidos por meio de recursos e técnicas que se destinem ao estudo, à difusão ou à pesquisa, estão sujeitas a autorização do Ministério de Ciência e Tecnologia.
2	Esta autorização NÃO exige o pesquisador titular e os membros de sua equipe da necessidade de obter as anuências previstas em outros instrumentos legais, bem como do consentimento do responsável pela área, pública ou privada, onde será realizada a atividade, inclusive do órgão gestor de terra indígena (FUNAI), da unidade de conservação estadual, distrital ou municipal, ou do proprietário, arrendatário, posseiro ou morador de área dentro dos limites de unidade de conservação federal cujo processo de regularização fundiária encontra-se em curso.
3	Este documento somente poderá ser utilizado para os fins previstos na Instrução Normativa IBAMA nº 154/2007 ou na Instrução Normativa ICMBio nº 10/2010, no que especifica esta Autorização, não podendo ser utilizado para fins comerciais, industriais ou esportivos. O material biológico coletado deverá ser utilizado para atividades científicas ou didáticas no âmbito do ensino superior.
4	O titular de licença ou autorização e os membros da sua equipe deverão optar por métodos de coleta e instrumentos de captura direcionados, sempre que possível, ao grupo taxonômico de interesse, evitando a morte ou dano significativo a outros grupos; e empregar esforço de coleta ou captura que não comprometa a viabilidade de populações do grupo taxonômico de interesse em condição in situ.
5	O titular de autorização ou de licença permanente, assim como os membros de sua equipe, quando da violação da legislação vigente, ou quando da inadequação, omissão ou falsa descrição de informações relevantes que subsidiaram a expedição do ato, poderá, mediante decisão motivada, ter a autorização ou licença suspensa ou revogada pelo ICMBio e o material biológico coletado apreendido nos termos da legislação brasileira em vigor.
6	Este documento não dispensa o cumprimento da legislação que dispõe sobre acesso a componente do patrimônio genético existente no território nacional, na plataforma continental e na zona econômica exclusiva, ou ao conhecimento tradicional associado ao patrimônio genético, para fins de pesquisa científica, bioprospecção e desenvolvimento tecnológico. Veja maiores informações em www.mma.gov.br/cgen .
7	Em caso de pesquisa em UNIDADE DE CONSERVAÇÃO, o pesquisador titular desta autorização deverá contactar a administração da unidade a fim de CONFIRMAR AS DATAS das expedições, as condições para realização das coletas e de uso da infra-estrutura da unidade.

Outras ressalvas

1	Por se tratar de uma U.C. de uso sustentável, será necessária a apresentação desta pesquisa à comunidade local e ao conselho gestor da U.C.
---	---

Locais onde as atividades de campo serão executadas

#	Município	UF	Descrição do local	Tipo
1		RO	RESERVA EXTRATIVISTA DO LAGO DO CUNIÁ	UC Federal

Destino do material biológico coletado

#	Nome local destino	Tipo Destino
1	UNESP-Faculdade de Ciências e Letras	

Este documento (Autorização para atividades com finalidade científica) foi expedido com base na Instrução Normativa nº154/2007. Através do código de autenticação abaixo, qualquer cidadão poderá verificar a autenticidade ou regularidade deste documento, por meio da página do Sisbio/ICMBio na Internet (www.icmbio.gov.br/sisbio).

Código de autenticação: 28568615



Página 1/2



Ministério do Meio Ambiente - MMA
Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade - ICMBio
Sistema de Autorização e Informação em Biodiversidade - SISBIO

Autorização para atividades com finalidade científica

Número: 35892-1	Data da Emissão: 23/10/2012 13:39	Data para Revalidação*: 22/11/2013
* De acordo com o art. 33 da IN 154/2009, esta autorização tem prazo de validade equivalente ao previsto no cronograma de atividades do projeto, mas deverá ser revalidada anualmente mediante a apresentação do relatório de atividades a ser enviado por meio do Sisbio no prazo de até 30 dias a contar da data do aniversário de sua emissão.		

Dados do titular

Nome: Diógenes Valdanha Neto	CPF: 369.465.558-13
Título do Projeto: Floresta Educativa: escolas na floresta em diálogo com as culturas tradicionais	
Nome da Instituição : UNESP-Faculdade de Ciências e Letras	CNPJ: 48.031.918/0026-82

Registro de coleta imprevista de material biológico

De acordo com a Instrução Normativa nº154/2007, a coleta imprevista de material biológico ou de substrato não contemplado na autorização ou na licença permanente deverá ser anotada na mesma, em campo específico, por ocasião da coleta, devendo esta coleta imprevista ser comunicada por meio do relatório de atividades. O transporte do material biológico ou do substrato deverá ser acompanhado da autorização ou da licença permanente com a devida anotação. O material biológico coletado de forma imprevista, deverá ser destinado à instituição científica e, depositado, preferencialmente, em coleção biológica científica registrada no Cadastro Nacional de Coleções Biológicas (CCBIO).

Táxon*	Qtde.	Tipo de amostra	Qtde.	Data

* Identificar o espécime no nível taxonômico possível.

Este documento (Autorização para atividades com finalidade científica) foi expedido com base na Instrução Normativa nº154/2007. Através do código de autenticação abaixo, qualquer cidadão poderá verificar a autenticidade ou regularidade deste documento, por meio da página do Sisbio/ICMBio na Internet (www.icmbio.gov.br/sisbio).

Código de autenticação: 28568615



Página 2/2

ANEXO D – Desenhos da escola local realizados por alunos do 5º ano.