



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE MEIO AMBIENTE-NUMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE RECURSOS
NATURAIS E DESENVOLVIMENTO LOCAL NA AMAZÔNIA – PPGEDAM

ETIENE LOBATO LEITE

Educação ambiental como instrumento de gestão na RESEX Mapuá: mediações para o desenvolvimento local

Belém, PA
2016

Etiene Lobato Leite

Educação ambiental como instrumento de gestão na RESEX Mapuá: mediações para o desenvolvimento local

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-graduação em Gestão de Recursos Naturais e Desenvolvimento Local na Amazônia (PPGEDAM) do Núcleo de Meio Ambiente (NUMA) da Universidade Federal do Pará como requisito para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Marilena Loureiro da Silva

Linha de pesquisa: Gestão Ambiental

Belém, PA
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca do Núcleo de Meio Ambiente/UFPA

Leite, Etiene Lobato

Educação ambiental como instrumento de gestão na RESEX Mapuá: mediações para o desenvolvimento local / Etiene Lobato Leite. - 2016.

Orientadora: Marilena Loureiro da Silva.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Meio Ambiente, Programa de Pós-Graduação em Gestão de Recursos Naturais e Desenvolvimento Local na Amazônia, Belém, 2016.

1. Educação ambiental-Reserva Extrativista Mapuá (Breves, PA). 2. Gestão ambiental - Reserva Extrativista Mapuá (Breves, PA). I. Silva, Marilena Loureiro da, orientadora. II. Título.

CDD 22 ed.372.357098115

Etiene Lobato Leite

Educação ambiental como instrumento de gestão na RESEX Mapuá: mediações para o desenvolvimento local

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Recursos Naturais e Desenvolvimento Local na Amazônia (PPGEDAM) do Núcleo de Meio Ambiente (NUMA) da Universidade Federal do Pará como requisito para obtenção do título de mestre.

Data: 08/09/2016

Orientadora: Prof. Dra. Marilena Loureiro da Silva
Doutora em Educação
Universidade Federal do Pará

Examinador interno: Prof. Dr. Doutor Gilberto Rocha
Doutor em Geografia
Universidade Federal do Pará

Examinador externo: Prof. Dr. Marcos Sorrentino
Doutor em Educação
Universidade de São Paulo

Agradecimentos

Agradeço a Deus, por tudo que me tem proporcionado. À minha família, pois sem o apoio e o incentivo dela tudo teria sido mais difícil. Em especial, a Carlos Élvio, companheiro em todas as horas e a minha filha Natalia Sofia pela compreensão da minha ausência; à minha irmã, Dema, e ao meu cunhado, Lauro, pela acolhida. A Ana Claudia Cristo, Enil e Sônia pela torcida.

Ao corpo docente do mestrado, que deixou marcas indeléveis.

Aos amigos e às amigas da 14ª quarta turma, pelas vivências e experiências compartilhadas. Carinhosamente a Luiza Elena, Márcia Bastos, Dyego Damázio, Roberto Sena, Alex Nina e Fidélis Paixão.

À minha orientadora, professora Marilena Loureiro da Silva, que aceitou o desafio de me conduzir pelos caminhos da pesquisa com serenidade, paciência e sabedoria.

A todos e todas que colaboraram para o desenvolvimento desta pesquisa. Em especial: Carlos Moura (ICMBio); professora Marinela Pinheiro; ao senhor Antonio Galo (RESEX Mapuá) em nome do qual estendo a todos os moradores da Reserva Mapuá e a senhora Lucyjane Bezerra e os demais funcionários da SEMED/Breves, que estiveram sempre disponíveis.

*À minha família: Carlos Élvio, Natália Sofia, Eíglá,
Renan, Arthur, Maria Eduarda, Miguel e Bernardo.*

Ao meu pai, Antonio Marinho (em memória).

*À minha mãe, Maria das Graças, aos meus irmãos:
Abílio, Marinho, Neto, Dema e Hildemar, razão de
minha vida, amor incondicional!*

Resumo

Este estudo resulta da pesquisa realizada na reserva extrativista Mapuá, no município de Breves, arquipélago do Marajó, PA. Seu ponto de partida são estes questionamentos: como acontecem as relações entre a educação ambiental e gestão da RESEX Mapuá? Como essas relações convergem para o fortalecimento de práticas participativas de desenvolvimento ambiental sustentável desse território? A tentativa de construir respostas demandou uma pesquisa cujo objetivo geral consistiu em identificar e analisar em que medida as relações entre educação ambiental e gestão da RESEX contribuem para materializar compromissos sociais e democráticos que traduzam a ação pública (escola, associação de moradores e conselho) e respondam aos preceitos de criação de uma reserva extrativista. Cumprir esse objetivo exigiu desdobrá-los nos seguintes objetivos específicos: caracterizar o espaço educativo na RESEX; verificar se a educação ambiental praticada corresponde ao projeto de desenvolvimento socioambiental em andamento e como a educação ambiental se insere no processo de qualificação da população local visando à participação. Os dados advêm de questionários com questões abertas e entrevistas semiestruturada, observação e documentos. A pesquisa permite concluir que as relações entre educação ambiental e gestão na RESEX Mapuá ainda são incipientes; há, sim, caminhos trilhados, mas carecem de interseção. Convivem ações que configuram a atuação da educação formal — representada pela ação escolarizada — e não formal — em atividades desenvolvidas pelo ICMBio — sem que haja diálogo entre as intenções de formação. As práticas educativas das instituições escolares presentes na reserva precisam adequar sua proposta pedagógica para suprir as demandas locais, ou seja, conteúdos precisam ser contextualizados para que a aprendizagem possa ser (res)significada fundamentada no “saber e na natureza”, ter como eixo o modo de vida baseado nos elementos oferecido pela “floresta e pelas águas” e valorizar as práticas culturais e ocupacionais. As possibilidades que poderiam levar ao seu estabelecimento ainda estão por convergir. Portanto, escola, moradores, ICMBio, secretarias, conselhos, associação de moradores: tudo que compõe a RESEX Mapuá precisa caminhar, conjugando interesses: cuidado ambiental, organização comunitária, educação integrada ao ambiente e gestão participativa.

PALAVRAS-CHAVE Reserva extrativista; educação ambiental; gestão.

Abstract

This study results of a research in a conservation unit in the municipality of Breves, archipelago of Marajó, state of Pará. Its starting point is these questions: how does the relationship between environmental education and conservation unit management takes place? Does it converge to strengthen participatory practices of sustainable environmental development of the conservation unit? The attempt to build answers demanded a research survey whose main objective was to identify and analyze to what extent the relationship between environmental education and management contribute to meeting social and democratic commitments reflecting public action of schools, neighborhood association and council and meet the principles of creation of a conservative unit. Fulfilling this aim required to characterize the educational space in conservative unit; to check out whether environmental education practiced corresponds to the social and environmental development project in progress and how environmental education is included in the qualification process of the local population in order to participate (school governing board and neighborhood association). Data comes from questionnaires with open questions and semi-structured interviews, observation, and document. The research shows that the relationship between environmental education and management in a conservative unit is still incipient. Really there are possible paths, but they convergence. There are actions that shape the role of formal education — represented by schooling — and of non formal one — activities developed by ICMBio. But there is no dialogue between education intentions. Educational practices present in the conservative unit must adapt their pedagogy to meet local demands — content must be contextualized so that learning can be (res)signified based on “knowledge and nature” and focused on a life based on elements provided by the “forest and the waters” and valuing cultural and occupational practices. Possibilities of making it to establish are still must converge. Therefore, school, inhabitants and their association, public departments, councils, and other interested parties present in the conservative unit need combining efforts: environmental care, community organization, education integrated to the environment, and participatory management.

KEYWORDS Conservation unit; environmental education; management.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| FIGURA 1 – Mapa de localização das reservas de desenvolvimento sustentável e reservas extrativistas da Amazônia Legal..... | 20 |
| FIGURA 2. Sede da comunidade de Bom Jesus, na região do rio Mapuá, Breves, PA..... | 46 |
| FIGURA 3. Escola Casa Familiar Rural da RESEX Mapuá..... | 47 |
| FIGURA 4. Sala de aula na Escola Comunitária Casa Familiar Rural da RESEX Mapuá, município de Breves, PA..... | 47 |
| FIGURA 5. Alunos em atividades na área externa na Casa Familiar Rural da RESEX Mapuá, município de Breves, PA | 54 |
| FIGURA 6. Posição de Breves na mesorregião do Marajó e a localização da RESEX Mapuá no município de Breves | 81 |
| FIGURA 7. Posição de Breves na mesorregião do Marajó e a localização da RESEX Mapuá no município de Breves..... | 83 |
| FIGURA 8. Escola Municipal de Ensino Fundamental Joaquim Hortas, em Nossa Senhora de Nazaré do Lago do Jacaré, vilarejo-sede comunitária da RESEX Mapuá, Breves, PA, 2015. | 95 |
| FIGURA 9. Visão panorâmica de Nossa Senhora de Nazaré do Lago do Jacaré, vilarejo-sede comunitária da RESEX Mapuá, em Breves, PA, 2015..... | 96 |
| FIGURA 10. Leito de rio no período de seca na região de Nossa Senhora de Nazaré do Lago do Jacaré, vilarejo-sede comunitária da RESEX Mapuá, Breves, PA..... | 97 |
| FIGURA 11. Palestra de técnicos do grupo de trabalho sobre manejo florestal, na comunidade Santa Rita, RESEX Mapuá, Breves, PA..... | 99 |
| FIGURA 12. Técnica do Instituto de Florestas Tropicais faz reconhecimento de mapa na atividade de elaboração coletiva de mapas de áreas de manejo, na Comunidade Santa Rita..... | 100 |
| FIGURA 13. Atividade em grupo orientada para o mapeamento participativo durante o encontro de formação para o manejo florestal da RESEX Mapuá, Breves, PA; e um mapa resultante da atividade. As delimitações indicam uma compreensão das áreas onde estão os recursos naturais –madeira, açai, roçados, etc..... | 101 |
| FIGURA 14. Atividade pedagógica que metaforiza a necessidade da ação coletiva para resolver os problemas que as comunidades enfrentam..... | 102 |

Sumário

| | |
|--|-----|
| Introdução | 10 |
| 1 Mapuá, território emergente | 19 |
| 1.1 Uma RESEX reivindicada | 24 |
| 1.2 Ação coletiva e instrumentos de gestão | 29 |
| 1.3 RESEX e desenvolvimento local | 32 |
| 2 O lugar da educação na RESEX Mapuá | 38 |
| 2.1 Política pública educacional | 38 |
| 2.2 Política educacional do município de Breves | 40 |
| 2.3 Panorama socio-histórico da educação rural em Breves | 42 |
| 2.4 Casa Familiar Rural: um projeto alternativo? | 47 |
| 3 Educação ambiental na política educacional de Breves | 57 |
| 3.1 Aspectos constitutivos e normativos da educação ambiental | 7 |
| 3.2 Educação ambiental no Brasil | 59 |
| 3.3 Educação ambiental no Pará | 61 |
| 3.3.1 Educação ambiental em Breves | 64 |
| 4 Metodologia da pesquisa | 73 |
| 3.1 Trabalho de campo | 78 |
| 3.2 Lócus da pesquisa | 81 |
| 5 Educação na dinâmica de gestão da RESEX Mapuá | 87 |
| 5.1 Educação na RESEX Mapuá: papel da escola na comunidade | 88 |
| 5.2 Aproximações possíveis entre escola, associação de moradores e conselho deliberativo | 103 |
| Considerações finais | 109 |
| Recomendações para uma educação na RESEX Mapuá na perspectiva do desenvolvimento local | 114 |
| Referências | 116 |
| Anexos | |

Introdução

Nos últimos séculos, um modelo de civilização se impôs e se consolidou alicerçado em fatores como a industrialização e sua forma de produção e organização do trabalho; assim como a mecanização da agricultura, o uso intenso de agrotóxicos e a exploração irracional dos recursos naturais, em especial dos não renováveis — o que tem motivado tensões e provocado conflitos humanos. Em torno dessa problemática há quem acredite na capacidade de a humanidade produzir soluções tecnológicas e econômicas em resposta aos problemas — isto é, predomina a racionalidade positivista; e há quem veja no problema ambiental uma quase síntese dos impasses que tal modelo de civilização (racionalista e quantificador) acarreta, isto é, observa-se uma crise não só ambiental, mas também civilizatória, cuja superação exige mudanças profundas na concepção de mundo, de natureza, de poder e de bem-estar que sejam fundadas em novos valores. Uma mudança em que os objetos constitutivos do “ambiente” — como diz Acsehrad (2004, p. 7–8) — não sejam redutíveis à mera quantificação de matéria e energia, porque são histórico-culturais:

[...] todos os objetos do ambiente, todas as práticas sociais desenvolvidas nos territórios e todos os usos e sentidos atribuídos ao meio, interagem e conectam-se materialmente e socialmente seja através das águas do solo ou da atmosfera, como sublinhava Georgescu-Roegen, o uso desses recursos se sujeitaria a conflitos motivados por projetos distintos, com sentidos diversos e fins variados.

Noutros termos, o problema ambiental é intrinsecamente conflitivo, daí que os debates sobre a fragilidade do ecossistema e as alternativas de intervenção e desenvolvimento passaram a urgir cada vez mais, para que se pudesse garantir o futuro da humanidade, que depende, sobremaneira, de uma mudança de paradigma na relação entre sociedade e natureza, coletiva e individualmente. Fala-se na construção de uma “racionalidade ambiental”, a qual implica — diria Leff (2011, p. 145) — um novo saber, um saber que exceda as “ciências ambientais” para se estender além do campo de articulação das disciplinas científicas e se abrir ao terreno dos valores éticos, dos conhecimentos práticos e dos saberes tradicionais. Compõe essa nova visão de mundo a percepção de que o ser humano não é o centro da natureza e que precisa aprender a se ver como parte dela.

No Brasil, os anos 1980 se tornariam o marco da ação estatal de planejar e gerir o meio ambiente. A lei 9.638/1981 instituiu a política nacional de meio ambiente, reiterada pela

Constituição Federal de 1988, cujo artigo 225 determina que “[...] todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo (BRASIL, 1988). Essas prescrições legais fizeram avançar a descentralização da gestão ambiental; houve compartilhamento de responsabilidades.

Assim, União, estados e municípios passaram a desempenhar funções administrativas e legislativas de preservação e conservação. Após a promulgação da Carta de 1988, o meio ambiente se integrou às demais questões que motivam a preocupação dos municípios, como se lê no artigo 225 — que o define como bem de uso comum do povo e responsabilidade do poder público e da sociedade — e no artigo 23 — que nomeia as competências dos entes federados para que protejam, também, o ambiente. Tais competências ambientais estão descritas nos incisos VI e VII.

Com efeito, ao poder público coube a responsabilidade de criar mecanismos e instrumentos para concretizar a prescrição legal. Uma das medidas do governo federal para isso pode ser derivada da criação das chamadas unidades de conservação,¹ a exemplo da reserva extrativista (RESEX). Tais unidades são espaços territoriais com limites definidos para conservar a biodiversidade com restrição de uso dos recursos naturais e sob regime especial de administração. Em se tratando de RESEX, foram criadas como alternativa de desenvolvimento sustentável² com a premissa de priorizar a proteção dos meios de vida e a cultura da população tradicional local.

A constituição legal de uma reserva extrativista presume a proteção dos meios de vida, a cultura da população tradicional e o uso sustentável dos recursos naturais da unidade. Viver numa reserva impõe aos seus habitantes parâmetros de atitude ante o meio social, ambiental e cultural. Por exemplo, o engajamento político é componente central porque, para se tornar reserva, é necessário que as populações tradicionais estejam organizadas em associações; o que determina um nível de participação política e de prática dialógica para que possam realizar a gestão compartilhada dos recursos naturais. Isso, porém, nem sempre ocorre, caso se considerem os processos de criação de reservas na região amazônica. Os dados da realidade e os estudos sobre a constituição dessas unidades mostram isso.

¹ Conforme a lei 9.985, de 18/7/2000, a unidade de conservação é um espaço territorial que se divide em dois grupos: o grupo das unidades de proteção integral e o grupo das unidades de uso sustentável. Seus recursos ambientais incluem águas jurisdicionais. Têm características naturais relevantes e são legalmente instituídas pelo poder público sob regime especial de administração, ao qual se aplicam garantias de proteção

² Entenda-se desenvolvimento sustentável neste estudo como aquele que “[...] atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem as suas próprias necessidades” (COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1988, p. 46).

Contudo, a criação formal por si não garante o desenvolvimento da RESEX nem o cumprimento dos objetivos segundo os quais foi criada. Como são propostas de conservação dos recursos naturais coexistentes com propósitos de exploração sustentável dos recursos naturais e desenvolvimento comunitário, instrumentos precisam ser criados e concretizados; assim como tem de haver a organização das populações tradicionais em associações e grupos afins, essenciais para estabelecer níveis de participação política em tomada de decisões importantes e dialógicas cuja preparação a educação escolar urbanocêntrica,³ talvez, não ofereça; justamente porque a vida nas reservas tem especificidades que precisam ser consideradas.

Evidenciar a realidade da educação em reservas extrativistas requer considerar seu caráter oficial de criação: conservação dos recursos naturais coexistentes e exploração sustentável dos recursos naturais e do desenvolvimento comunitário. Na RESEX Mapuá, o aspecto educacional tem de ser visto de forma global, tem de considerar aspectos inerentes à política educacional, tem de vislumbrar a identificação de um olhar diferenciado para esse território, tem de ter política educacional ambiental do Ministério de Meio Ambiente e do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), precisa de diretrizes educacionais alinhadas nos anseios da comunidade a que se destina o projeto de educação. Ao município, cabe definir diretrizes comuns sobre o que garantir a todos no que se refere a currículos e padrões mínimos de qualidade, incluindo da gestão e das condições de funcionamento escolar. Cabe-lhe assessorar, apoiar e distribuir equitativamente recursos humanos, materiais e financeiros às escolas para assegurar condições indispensáveis ao cumprimento de suas incumbências, construir sua autonomia e garantir qualidade.

Se considerarmos que, em tese, a educação é definida como prática social cujo fim é aprimorar o humano no que pode ser aprendido e recriado com base nos saberes existentes em dada cultura, então o meio ambiente como objeto de reflexão precisa estar no centro das discussões sobre as necessidades e exigências da sociedade. Para isso, a educação ambiental se faz central, pois se incorpora à educação escolar como via de discussão sobre problemas ambientais e sobre transformações nos conhecimentos, nos valores e nas atitudes que caracterizam uma nova realidade social a ser construída (GUIMARÃES, 2010.), a exemplo de uma RESEX.

Se assim o for, então seria plausível esperar: que as escolas das reservas consigam ir além dessa educação, ou seja, que preparem os alunos para lidar com as decisões de natureza política associadas com a existência e manutenção das RESEX segundo uma concepção

³ Urbanocêntrico designa aqui um modelo de educação orientado pelas demandas da sociedade urbana, um modelo que se desenvolve nas escolas da cidade, ou seja, alheio às especificidades do meio rural, tais como o tempo, o espaço, as práticas sociais etc.

educacional que conjugue o conhecimento formal com os saberes locais em prol da participação na gestão ambiental; que as escolas das RESEX tenham função pedagógica extraclasse, isto é, que cheguem à comunidade circundante, porque esta se integra àquela quase simbioticamente em alguns lugares. Eis por que o sistema educacional se projeta nas discussões sobre a materialização do paradigma de desenvolvimento sustentável como importante para a mudança socioeconômica e cultural-ambiental.

No Brasil, têm despontado concepções que projetam a educação ambiental como campo não homogêneo que reflete a diversidade de concepções teóricas que fundamentam educadores e educadoras ambientais — também diversos; por exemplo, educação ambiental crítica, educação ambiental emancipatória ou transformadora, ecopedagogia, alfabetização ecológica e educação no processo de gestão ambiental. Dessas concepções, Layrargues (1998) salienta a educação para a gestão ambiental, porque conteria conceitos bem prováveis de se ajustarem aos desafios que se impõem a uma educação ambiental voltada ao exercício da cidadania: ao desenvolvimento da ação coletiva para enfrentar os conflitos socioambientais. Por sua vez, a proposta de educação no processo de gestão ambiental atua num campo de tensão, pois a apropriação e o uso dos recursos ambientais tende a não ocorrer pacificamente ante os interesses em jogo e os conflitos — potenciais e explícitos — entre atores sociais atuantes sobre os meios físico-natural e construído. Daí que essa concepção visa ao controle ou à defesa do ambiente (QUINTAS, 2002) pela garantia da participação de grupos historicamente excluídos e em vulnerabilidade socioambiental no processo decisório. Parte-se de um princípio de grande relevância para a construção do processo democrático e autônomo da gestão ambiental: os sujeitos são entendidos como indivíduos historicamente determinados, constituídos — e se constituindo — socialmente de ações políticas para transformar a sociedade. Espera-se que o educador ambiental consiga construir e reconstruir, num processo de ação e reflexão, o conhecimento sobre a realidade de modo dialógico com os sujeitos envolvidos no processo educativo a fim de superar a visão fragmentada (QUINTAS, 2002). “Afim, um aspecto elementar precisa ser incorporado pelas pessoas que trabalham na área: *educação ambiental é educação* e, dentro dessa perspectiva, devemos compreendê-la” (LOUREIRO, 2003, p. 12; grifo do autor).

Essas concepções nos levam ao pensamento de Freire (1983; 1984), que defende o ato de educar como ato de conscientização individual e social; a educação contribuiria para transformar e construir um novo indivíduo, que não apenas vive, mas existe no mundo como ator histórico, interagindo com sua realidade objetiva numa *práxis* transformadora que percebe, interpreta e age para não só se libertar, mas também libertar a sociedade. Com

efeito, na visão da Organização das Nações Unidas (ONU), a educação é fundamental para desenvolver uma consciência histórica na população; isto é, de estar ciente de si como ser histórico e que produz história — sua história —, de modo a poder transformar o que seria problema em oportunidade. Noutros termos, o desenvolvimento pode ser conquistado e ocorrer desde que a população seja provida da competência devida (DEMO, 1996).

Nessa linha de raciocínio, Loureiro e Layrargues (2000) salientam um aspecto importante. Segundo eles, o modelo de educação ambiental teorizado, praticado e institucionalizado pelo poder público, em especial em unidades de conservação, aproxima a população dos problemas sociais e ambientais ou a distancia. Dito de outro modo, explicitam-se ou omitem-se as influências da exploração econômica e da concentração de renda na (in)justiça social, na degradação ambiental e no valor e sentido atribuídos à natureza.

No processo de educação ambiental construída pelos educadores do IBAMA, a educação objetiva ao desenvolvimento de capacidades (nas esferas dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes) e à participação individual e coletiva na gestão do uso dos recursos ambientais e na concepção e aplicação de decisões que afetam a qualidade do meio ambiente, seja físico-natural ou construído (QUINTAS, 2003). Um nível maior de escolaridade e qualificação técnica nas comunidades e localidades se torna condição indispensável para aumentar a capacidade das populações locais de entender, propor e concretizar alternativas a seus problemas comunitários e ambientais; ou seja, a ter participação comunitária na busca de equidade social e respeito ao meio ambiente. Tais impactos poderiam advir de uma formação coerente com uma compreensão sistemática e fundamentada da realidade local, importante para embasar ações de intervenção. Afinal, “[...] toda educação [...] supõe sempre também, necessariamente, [...] a aquisição de [...] conhecimento, competência, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de conteúdos’ da educação” (FORQUIN, 1993, p. 10).

Dessa assertiva depreende-se que a aquisição de alguma coisa pela educação faz emergir a necessidade da seleção de conteúdos a ser adquiridos. Como estes permeiam a formação escolar, têm impacto na vida das pessoas; e como as interações sociais são marcadas por relações de poder, este tende a incidir e se manifestar em níveis distintos em forma de interesses e valores preponderantes. Daí que relacionar os conteúdos da educação com práticas escolares e com a dinâmica de gestão desenvolvida é importante para compreender se a educação extraescolar ou intraescolar abarca ou ignora conhecimentos e experiências dos grupos sociais locais; se procura desenvolver ou não uma compreensão do contexto da organização comunitária; enfim, se a educação escolar que envolve não só a formação de

crianças, mas também de jovens e adultos, corresponde ao projeto de desenvolvimento sustentável em andamento.

Contudo — convém frisar — seria impossível resolver problemas ambientais crescentes e complexos sem mudar radicalmente — para reverter as causas — os sistemas de conhecimento, valores e comportamentos gerados pela dinâmica de racionalidade, fundada no aspecto econômico do desenvolvimento; isso porque a mudança demandaria uma aprendizagem para lidar com o novo que seria útil para compreender a importância da educação nesse processo (LEFF, 2012).

Com efeito, antes de ser um procedimento formal de escolarização, a educação é um processo livre, em tese, de relação entre pessoas e grupos que busca maneiras para reproduzir e/ou recriar aquilo que é comum, seja como trabalho ou estilo de vida, a uma sociedade, um grupo ou uma classe social. Essa premissa atravessa o processo de gestão ambiental, que, na definição de Lanna (1995, p. 26),

[...] é o processo de articulação das ações dos diferentes agentes sociais que interagem em um dado espaço, visando garantir, com base em princípios e diretrizes previamente acordados/definidos, a adequação dos meios de exploração dos recursos ambientais/naturais, econômicos e socioculturais às especificidades do meio ambiente.

Como se sabe, o modelo de desenvolvimento pretendido na/pela RESEX está ancorado na participação como um processo social que gera interação entre atores sociais no processo de gestão e na definição do espaço comum e do destino coletivo. Sem esse sentido de democracia, as coisas não funcionariam a contento, deixa-se de cumprir premissas regulatórias que estabelecem essa forma de organização. Se assim o for, então o lugar destinado à educação na RESEX Mapuá — como área protegida e onde deve haver gestão compartilhada e desenvolvimento sustentável — e na relação desta com a gestão ambiental merecem reflexão sistemática numa lógica de entendimento da educação como mediadora das relações entre homem e meio. Ela seria a base estrutural necessária às transformações qualitativas e quantitativas para melhorar a vida das populações tradicionais, segundo diz Silva (2007) referindo-se à visão oficial de educação (RELATÓRIO, 1999; BRASIL, 2002). Acrescente-se que, numa escola que tem de ir além da educação tradicional, os alunos da RESEX precisariam ser mais que estudantes para estar cientes de que a validade de suas experiências educacionais se estende à vida na reserva, inclusive à gestão.

O diagnóstico socioeconômico e ambiental das comunidades agroextrativistas do rio Mapuá (UFPA, 2002)⁴ descreve que, no cenário educacional, a escola era caracterizada como “setor” ou “departamento” da capela comunitária e não tinha papel político na comunidade como espaço de ação transformadora. Talvez porque a maioria não tinha estrutura física — funcionava dentro de casas dos comunitários ou na capela. Esse fato pode não atrair valores representativos porque o valor da educação está personalizado no professor, que acumulava duas responsabilidades: educar — como detentor de mais conhecimento na comunidade — e direcionar a instituição escolar — a escola seria boa ou má conforme fosse o professor, e não a gestão governamental.

Esse cenário descrito mudou; e a dimensão dessas mudanças e seus impactos na e para a RESEX se abre à investigação como argumento-chave caso se considere que uma premissa da coordenação geral de educação ambiental do IBAMA (2002, p. 9) afirma que:

[...] quando pensamos em educação no processo de gestão ambiental, estamos desejando o controle social na elaboração e execução de políticas públicas, por meio da participação permanente dos cidadãos, principalmente de forma coletiva, na gestão do uso dos recursos ambientais e nas decisões que afetam a qualidade do meio ambiente.

Para esse contexto de discussão converge este estudo, que aborda a educação ambiental como instrumento e estratégia de gestão da RESEX Mapuá. A pesquisa aqui descrita buscou desvelar esse universo como realidade que precisa ser compreendida com mais abrangência, profundidade, detalhamento e sistematização. Afinal, trata-se de um contexto diverso, social e culturalmente, além de ter sido delineado em meio a tensões, conflitos e disputa pelo território e uso dos recursos naturais. Conflitos resultantes da heterogeneidade que, ambientalmente, compõe o modo a visão de mundo que evidencia inter-relações e interdependência dos elementos na constituição e manutenção da vida, em que a humanidade aumenta cada vez mais sua capacidade de intervir na natureza para suprir necessidades e desejos, também crescentes. Trilhamos um caminho que leva ao já realizado como resposta a problemas com uso dos recursos naturais e a manutenção e/ou melhoria das condições de vida da população local.

Este estudo se alinha em experiências na subcoordenação do projeto de extensão “Jovens escolarizados da reserva extrativista Mapuá: consciência socioambiental e identidade

⁴ O diagnóstico socioeconômico e ambiental foi apresentado pela equipe técnica da incubadora tecnológica de cooperativas populares da UFPA. Realizada de abril a setembro de 2002, no município de Breves e abrangendo oito comunidades da região do rio Mapuá, a pesquisa foi encomendada pela Central de Cooperativas Nova Amafrutas, via convenio 518 (Nova Amafrutas/UFPA/Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa), em conjunto com a empresa Ecomapuá Conservação Ltda. O convênio objetivou fazer um diagnóstico socioeconômico e ambiental das comunidades agroextrativistas e um projeto piloto na comunidade Vila Amélia.

local”⁵ em 2013. Desenvolvido com alunos da Escola Comunitária Casa Familiar Rural (CFR) da RESEX Mapuá, a intenção do projeto foi identificar ações socioeducacionais que dessem pistas de elementos teóricos e empíricos úteis para entender como os estudantes da RESEX formam sua consciência socioambiental e a identidade local. Isso porque as particularidades de uma reserva quanto ao modelo de desenvolvimento pretendido a distinguem do modelo adotado fora dela.

O projeto foi desenvolvido de março a dezembro de 2013, com estudantes dos anos finais ensino médio. Foram estimulados a expressar sua relação com o local onde vivem e estudam e o que vislumbram como futuro para suas comunidades. Houve encontros em forma de rodas de conversa para sessões de vídeo, palestras, aplicação de questionários e entrevistas. Houve intercâmbio com universitários do curso de Pedagogia da UFPA em Breves. O projeto abriu caminhos para uma relação entre universidade — graduandos — e RESEX — estudantes escolarizados; possibilitou trocar saberes e refletir sobre o desenvolvimento local.

O relatório final apontou que os estudantes demonstram sentimento de pertença ao local onde vivem, têm ciência de seus problemas socioambientais e estão motivados a atuar na comunidade em prol do meio ambiente e da coletividade, inclusive propondo soluções para questões que apresentaram. O relatório apontou ainda que a CFR tem papel preponderante e que inova ao propor um modelo — a pedagogia da alternância — que, guardadas as especificidades, permite aos estudantes manter suas raízes e buscar meios de integrar a escola e a realidade com que convivem diariamente. Isso ajudaria a reforçar a consciência socioambiental e a identidade local.

O envolvimento com o projeto de extensão levou a uma relação mais efetiva com a RESEX Mapuá, pois bimestralmente a equipe do projeto se deslocava até lá para desenvolver atividades. Aquele contato com a realidade foi diferente daquele de outra ocasião.⁶ Daí o interesse em entender esse cenário com uma problematização que parte destes questionamentos: como acontecem as relações entre a educação ambiental e gestão da RESEX Mapuá? Como essas relações convergem para o fortalecimento de práticas participativas de desenvolvimento ambiental sustentável desse território?

A tentativa de construir respostas demandou uma pesquisa cujo objetivo geral consistiu em *identificar* e *analisar* em que medida as relações entre educação ambiental (processos

⁵ O projeto de extensão foi aprovado no edital PIBEX/UFPA 2013 e coordenado pelo prof. Carlos Elvino das Neves Paes.

⁶ A residência no município de Breves e a atuação na supervisão educacional da Secretaria Municipal de Educação entre 1999 e 2000 nos deram uma percepção da realidade educacional por causa da relação com as escolas da região do rio Mapuá onde está a RESEX.

formativos ou não) e a gestão (da RESEX) são instrumentos úteis para materializar compromissos sociais e democráticos que traduzam a ação pública (escola, associação de moradores e conselho) e respondam aos preceitos de criação de uma reserva extrativista. Cumprir esse objetivo exigiu desdobrá-los em objetivos específicos: *caracterizar* o espaço educativo na RESEX; *verificar* se a educação ambiental praticada corresponde ao projeto de desenvolvimento socioambiental em andamento e como se insere no processo de qualificação da população local visando à participação (escola, conselho deliberativo e associação de moradores); *compreender* como ocorre a mediação de saberes e ações entre a escola e as instituições de gestão do local; *propor* recomendações que possam contribuir para as ações de intervenção e instaurar uma prática interventiva cujos sujeitos tenham e/ou ampliem o conhecimento crítico da realidade local e das ações públicas que afetam a comunidade.

A pesquisa se desdobrou com base em fontes documentais — relatórios de pesquisa, documentos da base legal e institucional de reservas extrativistas; material bibliográfico — dissertações, monografias, artigos e outros; relatos orais e fotografias. O resultado da leitura analítica e sistemática dessas fontes se articula e se desdobra em detalhes nos capítulos que compõem esta dissertação de mestrado profissional.

O *capítulo 1* expõe elementos do processo de criação de unidades de conservação no Brasil e o que isso significou como avanço na tutela do Estado em relação ao meio ambiente, sobretudo com a descentralização. Tais unidades se destacaram na Amazônia, em especial no Pará, com as reservas criadas no arquipélago do Marajó. Dentre estas, o capítulo destaca a criação da RESEX Mapuá como reivindicação popular. O *capítulo 2* apresenta uma compreensão a educação e seu papel na reserva extrativista Mapuá, discutindo seu lugar tendo em vista a política educacional municipal para desvelar a realidade da formação escolar através de concepções e práticas que ali se apresentam; a exemplo de um projeto alternativo de educação como o da Escola Comunitária Casa Familiar Rural. O *capítulo 3* discorre sobre a noção de educação ambiental mediante uma retomada dos marcos de um processo que supõe debates sobre a preservação e conservação do meio ambiente. Também discorre sobre os desdobramentos desse processo em forma de políticas educacionais no país, no Estado e no município, sobretudo o plano municipal de educação ambiental. O *capítulo 4* relata o caminho metodológico da pesquisa, em especial a escolha da abordagem, os fundamentos, os procedimentos metodológicos de coleta e análise dos dados e o lócus da pesquisa, dentre outros elementos. O *capítulo 5* contém os resultados da pesquisa e sua leitura analítica quanto a apresentar aproximações entre escola, associação de moradores e conselho deliberativo no processo histórico de institucionalização da gestão ambiental no município e a participação social.

I

Mapuá, território emergente

A preocupação com áreas protegidas no Brasil remonta aos anos 1930, quando foram criadas. Mas foi nos anos 1980 que o Estado agiu quanto a planejar e gerir o meio ambiente mediante uma política pública. Com a aprovação da lei 9.638/1981, a ação do Estado instituiu sua política nacional de meio ambiente, referendada depois pela Constituição Federal de 1988.⁷ Essa Lei Maior tutelou o ambiente como objeto da agenda de preocupações governamental. No rastro dessas discussões, a década de 80 se tornou marco do planejamento e gestão ambiental no Brasil. A legislação trouxe avanços quanto a descentralizar a gestão ambiental, que foi partilhada pelos entes federados — União, estados e municípios —, aos quais couberam funções administrativas e legislativas em prol da preservação e conservação. Essas mudanças não só aproximaram as gestões municipais dos problemas enfrentados em suas localidades, mas também permitiram ao cidadão cobrar com veemência soluções para os problemas. Das medidas que o governo federal adotou para atender às cobranças foi criar as chamadas unidades de conservação:

[...] espaços territoriais e seus recursos ambientais, incluindo as águas jurisdicionais, com características naturais relevantes, legalmente instituídos pelo Poder Público, com objetivos de conservação e limites definidos, sob regime especial de administração, ao qual se aplicam garantias adequadas de proteção (BRASIL, 2000, art. 2º).

A criação de uma unidade de conservação precisa seguir trâmites legais específicos. Envolve consulta à população residente e às populações do entorno atingidas direta ou indiretamente. Requer estudo prévio que demonstre os riscos e as potencialidades da área especial pretendida. Só após o cumprimento de exigências e com resultados favoráveis o ato de criação se torna realidade e se iniciam os passos seguintes; por exemplo, definir critérios para gestão compartilhada entre instituições públicas e associações de moradores, sindicatos ou outras organizações não governamentais. Parceiros diversos se somam à gestão compartilhada e na definição de objetivos para a relação da população usuária com o meio

⁷ O capítulo VI da Constituição de 1988 trata só do meio ambiente — vide art. 225.

ambiente, de modo as assegurar direitos e criar regras de uso ou de estabelecimento de empreendimentos segundo o grau de impactos que poderão ser gerados.

Mais que isso, a criação de espaços territoriais protegidos e mais ou menos restritivos para uso sustentável de recursos naturais e com concessão de instrumentos de comando e controle da poluição pressupôs criar, também, o Sistema Nacional de Unidades de Conservação. O sistema divide as unidades em dois grupos: as de proteção integral e as de uso sustentável. O primeiro grupo se destina a preservar a biodiversidade mediante uso indireto dos recursos naturais; engloba cinco categorias: estação ecológica; reserva biológica; parque nacional; monumento natural e refúgio de vida silvestre (BRASIL, 2000, art. 8º). O segundo permite usar diretamente os recursos porque reconhece o direito de povos e comunidades tradicionais de usá-los; abrange sete categorias: área de proteção ambiental; área de relevante interesse ecológico; floresta nacional; reserva extrativista; reserva de fauna; reserva de desenvolvimento sustentável e reserva particular do patrimônio natural (BRASIL, 2000, art. 8º). A responsabilidade administrativa das unidades cabe ao Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), autarquia federal criada pela lei 11.516/2007 após a reestruturação do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), até então o administrador das unidades de conservação.

Dos avanços mais imediatos dessa tutela, cabe citar dois: a descentralização (União, estados e municípios se responsabilizaram pela gestão ambiental mediante atribuição de funções administrativas e legislativas para preservar e conservar o meio) e a proteção legal de certas áreas. Destas últimas, destacam-se as unidades de conservação, que formam uma área de proteção socioambiental com fronteiras geopolíticas definidas e quase sempre resultantes da reivindicação da sociedade civil em prol do meio ambiente. Como permitem reorganizar e reordenar seu processo de criação, gestão e manejo, segundo Medeiros e Garay (2006), acabam tendo mais reconhecimento e visibilidade. Das unidades de conservação, destacamos a reserva de desenvolvimento sustentável (RDS) e a reserva extrativista (RESEX). O sistema define a primeira categoria como área natural que abriga populações tradicionais cuja existência baseia-se em sistemas sustentáveis de exploração dos recursos naturais, desenvolvidos ao longo de gerações e adaptados às condições ecológicas locais e que desempenham um papel fundamental na proteção da natureza e na manutenção da diversidade biológica (BRASIL, 2000, art. 18). A RESEX se define como

[...] 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).

Segundo informações do Memorial Chico Mendes,⁸ na Amazônia tais reservas federais e estaduais somam 92 e cobrem uma área de 24.925.910 hectares, ou seja, 4,8% da Amazônia Legal, 19% das unidades de conservação amazônica e 8% das florestas da região, beneficiando 1,5 milhão de pessoas (FIG. 1). Dentre áreas sob gestão compartilhada entre comunidades tradicionais e poder público no formato de unidades de conservação de uso sustentável, há 53 RESEX, 19 RDS e 179 projetos de assentamento agroextrativista federais e estaduais. Ocupam área de quase 35 milhões de hectares, isto é, 7% da Amazônia Legal (MEMORIAL CHICO MENDES, 2015).

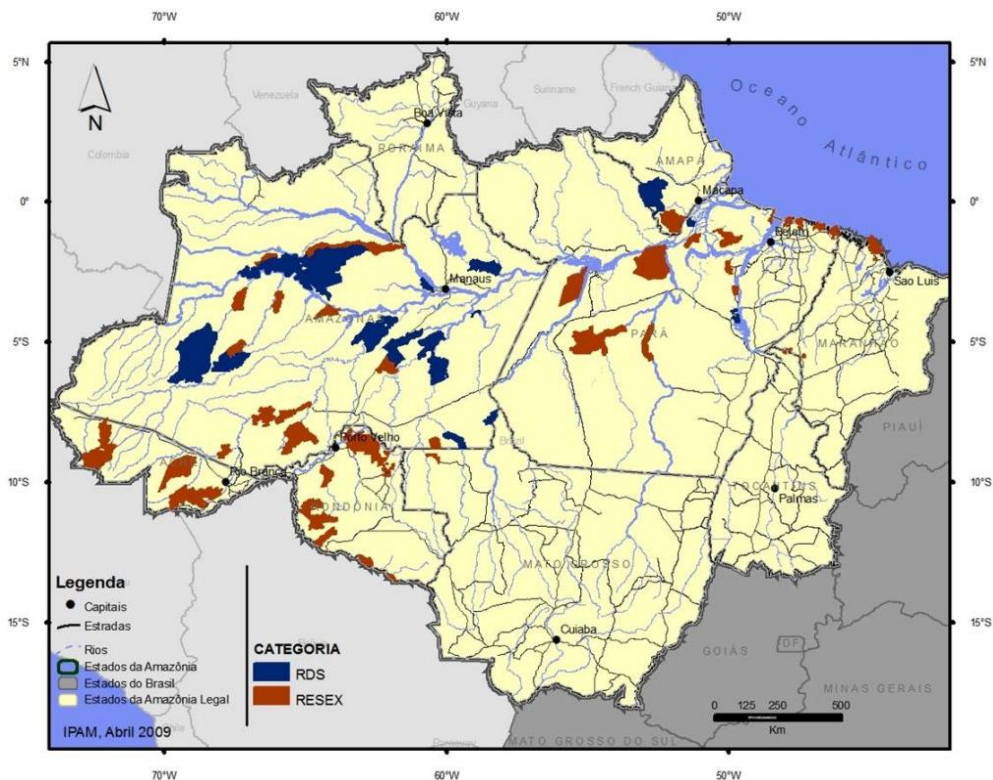


FIGURA 2 – Mapa de localização das reservas de desenvolvimento sustentável e reservas extrativistas da Amazônia Legal.

Fonte: MEMORIAL CHICO MENDES (2015).

⁸ Pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, constituída como associação e qualificada como organização da sociedade civil de interesse público, o Memorial Chico Mendes tem sede e foro em Manaus, AM. Trata-se de entidade de assessoria técnica ao movimento social dos extrativistas e em prol da defesa do meio ambiente, da valorização do legado, das ideias e da luta de Chico Mendes, além da promoção do desenvolvimento sustentável das comunidades extrativistas da Amazônia e de outras regiões. O foco de ação está no apoio ao fortalecimento da organização dos povos da floresta, na execução de projetos demonstrativos locais e na influência sobre as políticas públicas regionais e nacionais.

Em seu artigo 13, parágrafo 2º, a Constituição do Pará (1989) prescreve o arquipélago do Marajó como área de proteção ambiental formada por 12 municípios dos 16 que compõem a região. São Afuá, Anajás, Breves, Cachoeira do Arari, Chaves, Curralinho, Muaná, Ponta de Pedras, Salvaterra, Santa Cruz do Arari, São Sebastião da Boa Vista e Soure. Marajó se configura como região abundante em recursos hídricos e biológicos. Geograficamente, é constituída por um conjunto de ilhas que formam a maior ilha fluviomarítima do mundo — mais de 49 mil quilômetros quadrados — e uma das maiores biodiversidades do planeta (BRASIL, 2007). No arquipélago, o plano de desenvolvimento territorial sustentável — do qual deriva o plano estratégico de desenvolvimento regional, alinhado no plano Amazônia Sustentável, que dita paradigmas para o desenvolvimento da Amazônia e suas subregiões — destina-se a desenvolver um território cuja singularidade é reconhecida constitucionalmente; ou seja, é um grande desafio para o poder público e os povos tradicionais, sobretudo ante a realidade específica da região (BRASIL, 2007)

A elaboração do plano de desenvolvimento para o arquipélago do Marajó⁹ resultou de parceria entre sociedade civil, governo estadual e prefeituras. O plano Marajó Sustentável foi construído segundo diretrizes inicialmente propostas pelo governo federal, discutidas com o governo do Pará e com as prefeituras e amplamente debatidas e aperfeiçoadas nas consultas públicas, momento em que todas as esferas de governo puderam ouvir, avaliar e pontuar as reivindicações da população marajoara. As diretrizes foram agrupadas em cinco eixos temáticos: ordenamento territorial, regularização fundiária e gestão ambiental; fomento às atividades produtivas sustentáveis; infraestrutura para o desenvolvimento; inclusão social e cidadania; relações institucionais e modelo de gestão. Foram feitas as sistematizações das contribuições colhidas e a elaboração final do plano. As ações estão em fase de execução.

O plano Amazônia Sustentável¹⁰ propõe diretrizes para orientar o desenvolvimento sustentável com valorização da diversidade sociocultural e ecológica e redução das desigualdades regionais. Foi elaborado sob a coordenação da Casa Civil da Presidência da República e dos ministérios do Meio Ambiente e da Integração Nacional, além de envolver a participação dos governos dos nove estados da região amazônica e segmentos da sociedade civil. As consultas públicas mobilizaram seis mil pessoas na região. O plano visava alterar a realidade de indicadores socioeconômicos e culturais que mostram essa região como “[...] historicamente abandonada pela ausência ou baixa capilaridade das políticas públicas, de

⁹ O arquipélago do Marajó compreende 16 municípios que compõem a mesorregião geográfica do Marajó. Arquipélago e alguns municípios do continente somam 104.140 quilômetros quadrados.

¹⁰ Cf. <http://www.mma.gov.br/florestas/control-e-prevencao-do-desmatamento/plano-amazonia-sustentavel-pas>

serviços infraestruturais e de equipamentos coletivos de promoção e proteção social voltados ao desenvolvimento sócio-territorial (UFPA, 2012, s. p.) e estabelecer novas diretrizes em busca de incorporar a concepção de territorialidade, a fim de suprir as demandas específicas determinadas pelas singularidades de cada região.

Cunha (2006) diz que em geral as unidades de conservação paraenses padecem da carência não só de recursos — que impedem muitas de sair do papel e desafiam a gestão de outras; mas também de um plano de manejo. Com efeito, o plano de manejo é um documento embasado em estudos que incluem diagnósticos do meio físico, biológico e social. Deve ser elaborado em, no máximo, cinco anos após ser criada a unidade, justamente por conta dos objetivos gerais de criação.

Esses planos deixam entrever um entendimento dos desafios políticos do desenvolvimento territorial sustentável pelo sentido de ambientalização,¹¹ qual seja: a condição do território da ação local como ação pública e a identificação dos atores participantes do desenvolvimento guiada por um compromisso individual e coletivo. O pensamento de Pierre Teisserenc (2010) oferece base teórico-conceitual para construir esse entendimento, ou seja, para situar a tutela legal das unidades de conservação como produto da ação social coletiva orientada por um movimento mais global de ambientalização. Entendê-la nessa lógica conceitual supõe trazer o desenvolvimento sustentável para o centro do debate como proposta de um novo meio de vida cuja forma social — a sociedade sustentável — caracteriza-se pela participação de alguns atores na ação pública local em um processo que envolve vários outros.

A ambientalização dos movimentos sociais tem como efeito propor um novo esquema e análise da ação preocupado com o impacto democrático desses novos movimentos sobre as estruturas políticas (TEISSERENC, 2010). Ela cria condições não só para um novo pensar, mas também para uma nova perspectiva de abordagem do desenvolvimento fundado no território e dos atores sociais em processos interdependentes; numa palavra, condições para a ambientalização e a territorialização.

[...] a ideia de *ambientalização* presta-se à discussão em dois sentidos. Porque sua definição é um desafio aos debates atuais sobre a biodiversidade e sobre as políticas de sua conservação; e porque, para além de sua definição, esta noção abre caminhos a perspectivas novas nos domínios econômico, social, cultural e político (TEISSERENC, 2010, p. 154).

¹¹ O vocábulo *ambientalização* é um neologismo como outros empregados em textos das ciências sociais para designar percepções de fenômenos vistos da perspectiva de um processo, a exemplo da industrialização ou proletarianização, que marcaram o século XIX, assim como as tendências de desindustrialização e de subproletarianização, características do fim do século XX e início do século XXI (LOPES, 2006).

De fato, nesse contexto em que a criação de áreas protegidas se firmou legalmente, consolidou uma tipologia e aumentou em número nas últimas décadas, é presumível que os investimentos em infraestrutura e pesquisa, a destinação de recursos e o crescimento dos interesses particulares e de grupos especuladores (BRASIL, 2006) tendam a ser relevantes para garantir não só a preservação necessária, mas também a gestão e o desenvolvimento socioeconômico. Aos poucos essas novas possibilidades que se projetam no cenário econômico, social, cultural e político foram delineadas na Amazônia brasileira após a criação das unidades de uso sustentável — RESEX e RDS. Um novo contorno se delineia na política de regularização fundiária: assegurar o uso sustentável e a conservação dos recursos naturais renováveis e possibilitar à população extrativista local um manejo coerente com o desenvolvimento comunitário e a conservação ambiental. Isso porque o uso dos recursos naturais é a base do desenvolvimento sustentável, tendo em vista o usufruto pelas comunidades locais historicamente vinculadas à cultura. No Pará, houve valorização da produção extrativista e combate ao desmatamento; em especial no arquipélago do Marajó.

1.1 Uma RESEX reivindicada

Nos anos 1990, tentou-se ensaiar uma política pública de regionalização do desenvolvimento baseada numa “vocação econômica natural” que pudesse incluir o Maraj o como área não são de turismo ecológico e produ o agropecuária, mas também carente de defini es quanto ao papel do setor extrativista. A transforma o da estrutura econômica possibilitaria integrá-lo às demais mesorregiões paraenses no chamado sistema de cadeias produtivas. De novo os resultados econômicos obtidos são t picos de um modelo concentrador de riquezas, pois repercutem pouco na melhoria das condi es de vida da popula o em geral. A expectativa de inclusão econômica da região, fundamentalmente, baseia-se em um estereótipo de urbaniza o da paisagem natural cuja concep o, na maioria das vezes, não se coaduna com os interesses da popula o ribeirinha (HERRERA, 2003).

O crescimento econômico com foco em melhorias nas condi es de vida não tem sido representativo nas políticas públicas sociais, a exemplo da educa o e saúde. As dificuldades emperram a amplia o do raio de a o para torná-las não são efetivas, mas também abrangentes. Exemplifica isso a ausência de investimentos mais substanciais em infraestrutura econômica e social. Essa realidade concretiza a manuten o de uma situa o de isolamento e secundariza o na concretiza o de uma política que consolide a presença institucional na região. Conforme descrito no plano de desenvolvimento do Maraj o (BRASIL, 2007 p. 53),

[...] dos indicadores sociais, detecta-se elevada mortalidade infantil no arquipélago, desnutrição, malária e óbitos por doenças parasitárias. Acrescente-se a isso uma grande carência por obras de infra-estrutura para saneamento ambiental; necessidade de tratamento mais abrangente dos serviços de saúde pública; necessidade de mais escolaridade, o que representa elevada taxa de analfabetismo; pouca presença do Estado na política cultural da região; e condições de moradia muito pobres em termos materiais [...] na dimensão ambiental do desenvolvimento detecta-se: óbitos por doença respiratória, o que denota como nociva a qualidade do ar respirado pela população; predominância de atividades extrativistas; e falta de informação sobre manejo e outras práticas ambientalmente saudáveis, além de informações sobre desmatamento no arquipélago.

Sinalizando um novo modelo de desenvolvimento centrado na gestão ambiental compartilhada com atores sociais e orientada para estimular o desenvolvimento local com sustentabilidade, a criação da reserva extrativista suscitou expectativa de mudança em tal cenário. Tal sinalização impõe a necessidade de um contrato social que se embasa em alianças entre organizações de esferas diferentes porque a dinâmica associada com o desenvolvimento local deixa entrever a existência de uma diversidade de atores: sociedade civil, governo local, redes sociais e agentes econômicos em suas diferentes escalas e tipos. Como tal, sua efetividade requer parcerias e arranjos úteis para estabelecer polos de ações conjuntas que redefinem a feição do poder e a amplitude das políticas públicas

De acordo com o plano de desenvolvimento territorial do arquipélago do Marajó, a região contabiliza seis RESEX federais,¹² uma unidade de conservação estadual¹³ e uma municipal,¹⁴ além de 114 projetos de assentamentos agroextrativistas,¹⁵ distribuídos nos municípios que compõem as três microrregiões do arquipélago: a microrregião do Arari (Cachoeira do Arari, Chaves, Muaná, Ponta de Pedras, Salvaterra, Santa Cruz do Arari e Soure); a de Furos (Afuá, Anajás, Breves, Currallinho e São Sebastião da Boa Vista); e a de Portel (Bagre, Gurupá, Melgaço e Portel). Somam mais de 5,9 mil hectares, limitados pelo oceano Atlântico, pelo rio Amazonas e pela baía do Marajó.

Nesse cenário, situa-se, no leste do município de Breves, a RESEX Mapuá, criada em 2005 com área de quase 94,5 mil hectares. Sua criação foi almejada pela população local e conquistada com mobilização. Subjacente a esta, estavam — e estão — perspectivas de

¹² As seis reservas extrativistas federais são a floresta nacional do Caxiuanã (em Melgaço), a Marinha de Soure (em Soure), a Mapuá (em Breves), a de Itatupã-Baquia (em Gurupá), a Terra Grande Pracuúba (em Currallinho e São Sebastião da Boa Vista) e a de Gurupá-Melgaço (Melgaço e Gurupá).

¹³ A unidade de conservação estadual passou a existir em 2009, com a criação do parque estadual de Charapucu e da reserva da biosfera no município de Afuá, por meio do decreto 2.592/2010 (PEA BIRU, 2011)

¹⁴ A reserva ecológica da mata do Bacurizal e do lago Caraparú foi criada no município de Salvaterra, pela prefeitura (UFPA, 2012).

¹⁵ Foram criados, até 2012, 114 programas de agroextrativismo nos municípios desse arquipélago de acordo com o Instituto Peabiru (2011).

melhoria na vida de quem ali reside fundadas na certeza de que, se ela dispõe de recursos naturais suficientes e adequados à permanência no lugar, carece de condições como acesso à educação formal (em todos os níveis), serviços de saúde e capacitação dos moradores para ampliar a capacidade produtiva, comercializar a produção derivada de açaizeiro, da mandioca, dos óleos, das sementes etc. e gerenciar recursos financeiros quando recebem fomento externo; por exemplo, para fortalecer o associativismo e a gestão.

Mais que produto de uma decisão do governo federal, a reserva Mapuá foi conquista de uma mobilização de atores sociais locais que viram em sua implantação uma forma de aplacar um desenvolvimento socioeconômico e ambiental marcado pelos efeitos negativos de um modelo econômico exploratório. Historicamente, a economia na região foi guiada por um modelo cujas relações de produção e trabalho tinha no aviamento a lógica das relações de compra e venda, base da sustentação da economia local. Por isso, instituir uma reserva nesse cenário pressupôs que houvesse atores envolvidos diretamente na criação para administrar coletivamente os problemas ambientais, econômicos e sociais que tendem a se impor à vida cotidiana nessa área protegida.

De fato, a criação da reserva Mapuá foi tomada como ação coletiva. Sua pertinência no contexto territorial se traduz no campo de uma exploração predatória da madeira que redundou em conflito pela posse indevida de terras e do desenvolvimento de um plano de desenvolvimento sustentável maior. Assim, a criação da reserva buscou não só sanar o conflito entre empresas madeireiras e populações tradicionais; também buscou ampliar o escopo da ação com um plano de desenvolvimento sustentável, isto é, gerido de perto pela população a ser beneficiada pela ação coletiva.

Em 2002, teve início a mobilização que tornou visível uma situação conflituosa em que viviam moradores do rio Mapuá com uma empresa do ramo madeireiro. O estopim do conflito foi uma notificação que a Ecomapuá¹⁶ submeteu a famílias ribeirinhas comunicando que tinha direito sobre a propriedade delas e determinando o reconhecimento dos moradores de que, dali em diante, a empresa seria o novo proprietário. Se a Ecomapuá suscitou interesse e reações na região do rio Mapuá em Breves ao querer controlar terras não possuídas por ela, não foi sem impor antes dificuldades a populações tradicionais, cuja condição de autônomas derivada do abandono das terras pelos supostos antigos proprietários chocou com o autoritarismo da empresa.

¹⁶ A Ecomapuá foi fundada em 1970, com a denominação de Superfine Madeira Ltda. Depois foi transformada em sociedade anônima. De início, seu controle acionário era de capital japonês; em 2000 passou a ter a denominação de Ecomapuá Conservação Ltda.

Sua atitude repercutiu negativamente em todo o município de tal modo, que mobilizou atores como o IBAMA, a UFPA — através do Diretório Acadêmico — e a pastoral da Igreja Católica, dentre outros. A intenção era somar esforços em prol das comunidades; para isso, foram usadas estratégias como a realização de seminários — para discutir a problemática — e passeatas — para deixar a população ciente do que ocorria no meio rural do município. Relatos de moradores mais antigos afirmam que as terras reivindicadas “[...] pertenciam a várias pessoas que haviam se estabelecido na região há muito anos atrás, provavelmente descendentes dos nativos europeus do período colonial” (UFPA, 2000, p. 59).

Ciente do desgaste em sua imagem, a Ecomapúa manifestou seu interesse em implantar um projeto de desenvolvimento sustentável na comunidade Vila Amélia¹⁷, não por acaso onde ficava sua sede. Para tanto, em conjunto com a Central de Cooperativas Nova Amafrutas/UFPA/FADESP (Fundo de Amparo e Desenvolvimento à Pesquisa), encomendou um diagnóstico socioeconômico e ambiental das comunidades do rio Mapuá na região de Breves à equipe técnica da incubadora tecnológica de cooperativas populares da UFPA. Não foi o bastante para desfazer o estrago. A ação da empresa a distanciou de tal modo da comunidade, que mesmo as “boas intenções” foram vistas com muita desconfiança.

O processo de mobilização contra a empresa foi capitaneado pela organização sindical — representantes dos trabalhadores rurais — e pela Igreja. Os argumentos que sustentaram a reação organizada incluíram a posse da terra e o funcionamento do sistema econômico, na comercialização, na estrutura produtiva e nas relações de trabalho. A trajetória histórica vivenciada pelos moradores deixa entrever uma

[...] situação social extremamente grave na região do rio Mapuá, consequência da reprodução de relações de trabalho e práticas de subordinação da população aos interesses de grupos econômicos vigentes desde a Amazônia do século XIX. [...] ainda são encontradas práticas como o aviamento e um tipo de servidão típico de áreas em que prepondera a extração da madeira. [...] são gerações de trabalhadores submetidos a uma lógica de reprodução econômica e fundiária, em que continua sendo mantida em uma nova roupagem (UFPA, 2002, p. 12).

Esse quadro justifica a descrença e resistência dessa coletividade, dando uma mostra representativa da preocupação com a redefinição do modelo econômico. “Seria impossível pensar em qualquer proposta de desenvolvimento para o Mapuá [se fosse] mantida a propriedade privada da terra ao grande proprietário que somente estimula as relações de clientelismo e paternalismo na região” — como disse o presidente do sindicato dos

¹⁷ Vila Amélia uma das 14 comunidades do Mapuá.

trabalhadores rurais de Breves (UFPA, 2002, p. 79). Esse pensamento parece reiterar o de Teisserenc (2010, p. 158), para quem

As reivindicações que acompanham essas mudanças colocam de antemão uma concepção participativa de tomada de decisão, que questiona as estruturas de poder e sua capacidade de conferir direito a tais reivindicações. [...] Resulta disso uma mudança na natureza das reivindicações. E, desse modo, por exemplo, a reivindicação pela apropriação da terra tende a tornar-se uma reivindicação pela apropriação do modo de produção do qual depende as condições de vida das populações.

A “concepção participativa de tomada de decisão” no contexto da RESEX Mapuá pode ser derivada de condicionantes como a distribuição das famílias no território, dos conflitos fundiários, da estrutura organizativa na região da empresa, dos movimentos sociais, dos organismos governamentais e não governamentais. Torna-se visível um conjunto de atores com funções e interesses distintos, ora particulares, ora coletivos, que gira em torno da dinâmica do território e do modelo de desenvolvimento na Amazônia. Responsável pelos contatos externos, o “patrão” fornecia do vestuário ao alimento industrializado — aos que podiam comprar; também tratava da educação, da saúde e de outras demandas no poder público municipal. Essa realidade servia para criar uma sociedade que ignora seu direito a ter direitos, a ter cidadania.

Não bastasse a opulência do patronato, havia políticos que dominavam os núcleos eleitorais, de modo a influenciar na permanência de um status quo. A presença do Estado não separa o espaço público do privado nas aplicações das políticas sociais escassas. À parte as poucas ações de escolarização e serviços de saúde, suas ações se voltam mais a interesse de grupos econômicos, e não às demandas populacionais. Nesse vácuo deixado pelo Estado, a atuação da Igreja se projeta com relevância porque congrega famílias com objetivos mútuos e suscita discussões sobre suas dificuldades. Toda a sua representação está a cargo de líderes religiosos formados no interior das ações das igrejas, seja católicas ou evangélicas. As populações tradicionais — com seus saberes, suas técnicas de lidar com a terra, seu conhecimento da floresta e seu cultivo de plantas, ervas medicinais e hortaliças, dentre outros atributos — exemplificam esta condição: é da relação com a natureza que sai o sustento das famílias, isto é, de atividades que as acompanham de geração em geração e revelam mudanças na forma de conceber saberes, práticas, costumes, hábitos etc.

O sindicato dos trabalhadores se fez presente. Mediante reuniões nas comunidades, discutiu a necessidade de uma solução definitiva para o problema fundiário da região do Mapuá. Das discussões derivou um movimento para coletar assinaturas em um documento

que solicitava ao governo federal a criação da reserva extrativista, um modelo definido pelos moradores como ideal de desenvolvimento para a área. Eis por que cabe reafirmar o pensamento de Teisserenc (2010, p. 160): “Esses movimentos têm em comum a mobilização não somente pela defesa de direitos tradicionais e pela reapropriação de meios de produção; são também movimentos de resistência pela sobrevivência”.

A “mudança na natureza das reivindicações” de que fala esse autor pode ser deduzida do que foi produzido pelo movimento em busca de soluções aos problemas enfrentados pelos moradores da região do rio Mapuá. Se a reação coletiva tiver ocorrido em defesa da garantia do que parecia ser das populações por direito — a terra —, então o envolvimento de atores com funções de mapear e organizar esforços buscou mais que assegurar sua concretização, ou seja, a posse da terra. Da ação coletiva derivou um *projeto de desenvolvimento sustentável* que envolvia as famílias das comunidades. Iniciado em 2002, o processo de regularização fundiária favoreceu o reconhecimento e a atribuição de posse da terra às populações tradicionais, assim como favoreceram os debates provocados por esse processo, cujo ápice foi o decreto de criação da reserva Mapuá, assinado em 20 de maio de 2005.

1.2 Ação coletiva e instrumentos de gestão

Uma vez criada e delimitada legalmente essa reserva, era preciso oferecer um aparato organizacional para que a comunidade participasse do desenvolvimento de seu território tomando decisões; ou seja, criando instâncias de participação como associação de moradores e conselho deliberativo, centrais à gestão desse território. Com efeito, foram formalizadas essas duas instâncias de participação social em prol da gestão da reserva. A ideia de participação supõe entender a ideia de tomar parte em algo, agir em conjunto; pois as ações conjuntas seriam não só importantes “na tutela e preservação do meio ambiente”, mas também cumpridoras da prescrição constitucional de atuação da sociedade e do Estado. Fiorillo (2009 apud CHAVES, 2010, p. 56) destaca que “[...] não se trata de um aconselhamento, mas sim de um dever da coletividade”. Por isso se nota uma atuação de tantos atores “[...] e organismos sociais vários voltados para a tutela e preservação ambiental”.

No entanto, convém salientar que necessitam de mais atenção governamental, em especial na instrumentalização para planejar ações de manejo sustentável dos recursos naturais e participar da gestão da reserva para fazer valer seu status de gestão democrática. Resultado de pesquisa feita entre out./2010 e set./2011 no Marajó como parte de um projeto de desenvolvimento sustentável e gestão estratégica dos territórios rurais paraenses, o “Relatório analítico do território do Marajó” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO

PARÁ/UFPA; MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO/MDA, 2012) aponta que a sociedade local demanda a definição de uma agenda de ações coordenadas e estratégicas para não só desenvolver soluções imediatas à vulnerabilidade e ao risco social das populações marajoaras; mas também articular as organizações sociais a fim de potencializar as capacidades institucionais dos municípios que constituem o território. Isso seria uma forma de se tornarem sujeitos protagonistas na promoção do desenvolvimento da região.

Composto também por órgãos públicos diversos, organizações da sociedade civil e populações tradicionais residentes na área, o conselho deliberativo da RESEX Mapuá é seu instrumento central de gestão participativa;¹⁸ assim como a associação de moradores, outro instrumento importante de participação comunitária que “encabeça” discussões e encaminhamentos pertinentes: assinatura de contrato de cessão de direito real de uso que garante o direito de acesso a territórios tradicionais e de uso sustentável da biodiversidade às famílias que tradicionalmente habitam na reserva. Considerado um avanço na gestão participativa, o contrato — com instrumento jurídico — permite aliar, ao desenvolvimento local e à preservação do patrimônio cultural e ambiental, a regularização fundiária e o apoio das comunidades.

À parte a população tradicional como protagonista, dois atores-chave, sobretudo nos momentos pré-criação da Mapuá — que selaria a reação da ação coletiva —, foram o sindicato e a Igreja. A atuação da Igreja buscou reforçar seus propósitos

em torno da consolidação da família. Nesse sentido, sua participação objetivou congregar as famílias com objetivos mútuos num processo de mediação de discussões sobre dificuldades, problemas e soluções.

Como estratégia, a atuação da igreja se valeu de seu papel de evangelizadora e pregou a libertação das amarras do modelo econômico vigente em prol da vida com dignidade. Ao tornar pública a situação de injustiça e opressão em que viviam as populações ribeirinhas, o sindicato dos trabalhadores organizou institucionalmente a ação a fim de oferecer respaldo aos processos burocrático-legais; ou seja, objetivou dar mais amplitude e profundidade às discussões para chegar a uma solução definitiva para o problema fundiário. Sua atuação ocorreu, por exemplo, mediante reuniões nas comunidades. A base da argumentação que sustentou a ação coletiva incluiu a garantia de direitos sociais tradicionais; a reapropriação de meios de produção; a mudança na forma das relações de trabalho; a quebra de uma

¹⁸ Na reserva Mapuá — convém frisar — vivem quase 4,5 mil pessoas, em 14 comunidades ribeirinhas: Santíssima Trindade, São Benedito Aramã, São Sebastião Mapuá, Bom Jesus, Vila Amélia, Santa Rita, Nazaré do Socó, São José, São Benedito Mapuá, Santa Maria, São Sebastião Canta Galo, Assembleia de Deus, Nazaré do Jacaré e Perpétuo Socorro. Assim, subjaz à gestão do conselho a chancela do ICMBio.

subordinação secular do povo ao interesse de grupos econômicos e de sua exploração mediante práticas aviltantes. Em suma, era preciso paralisar uma reprodução econômico-fundiária que, por sua vez, paralisava o desenvolvimento das condições de vida da população.

Em maio de 2015, a reserva Mapuá completou dez anos de criação. Contudo, mesmo sendo fruto de uma reivindicação cuja organização popular foi essencial ao êxito, ainda se configura como território emergente; ou seja, “[...] aquele cujo projeto político de desenvolvimento está em fase de execução. Se as condições de permanência forem asseguradas em virtudes dos interesses envolvidos, o território tende a ser consolidado e permanente” (COUTO FILHO, 2007, p. 104). A reserva Mapuá se enquadra nessa definição de Couto Filho, uma vez que o projeto não foi concluído e consolidado.

Como território reivindicado por seus habitantes legítimos — as populações tradicionais —, esses povos — segundo Diegues (2001) — têm conhecimentos da natureza que se refletem na forma de se organizarem e construírem estratégias de uso e manejo dos recursos naturais, de ajudar na manutenção de seus respectivos modos de vida. Com efeito, Santos (2000, p. 96) destaca o sentimento das pessoas de pertencer aos territórios onde vivem, de se identificarem com ele; o território seria o “[...] chão da população, isto é sua identidade [...] e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence”. Abramovay (2003, p. 6) reforça esse pensamento ao dizer que “[...] um território representa uma trama de relações com raízes históricas, configurações políticas e identidades que desempenham um papel”. Portanto, a manutenção dos modos de vida dos povos tradicionais seria uma forma de preservar os recursos e da biodiversidade contidos em seus territórios. Daí a importância de haver parceiros para garantir o desenvolvimento sustentável (DIEGUES, 2001).

Em suma, numa década de institucionalização da reserva Mapuá, instituíram-se seu conselho deliberativo e sua associação de moradores; assim como foi formalizado o contrato de cessão de direito real de uso, que — cabe frisar — garante, às famílias que subsistem da agricultura, do extrativismo vegetal, da caça e da pesca artesanal na reserva, o acesso a territórios tradicionais e ao uso sustentável da biodiversidade amazônica. Além disso, houve a parceria com o Conselho Nacional das Populações Extrativistas e o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Breves.

Todavia, em que pesem os avanços e as mudanças nos modos de vida, em especial nas relações de trabalho e comercialização de produtos extraídos das florestas, as populações tradicionais enfrentam limites em competências para constituir instrumentos importantes. Precisam conhecer os dispositivos legais que normatizam as unidades de conservação — ou seja, os instrumentos jurídicos: a linguagem jurídico-formal — para que possam desenvolver

concepções e estratégias de acesso a seus direitos específicos, neste caso o uso e a apropriação do território que, por tradição, ocupam.

Assim como em muitas outras RESEX, na Mapuá há o desafio de cumprir dispositivos legais aplicáveis, tais como a construção do plano de manejo da unidade. Esse documento orienta e prescreve a forma como os moradores vão usufruir dos recursos naturais de forma sustentável. Primordial e amplamente, deve ser discutido com moradores e abranger as práticas agroextrativistas, o uso e a transformação local dos recursos madeireiros, além do extrativismo com uso de sistemas de manejo adequados e alinhado na legislação ambiental e florestal. Contudo, o conselho deliberativo da reserva Mapuá reconhece sua limitação para prestar assistência e dialogar com as famílias, como o plano exige. Isso porque a extensão da reserva e o rio que condiciona a vida dos moradores impõem entraves difíceis de contornar sem estrutura adequada (ALVES; SILVA; CASTRO, 2014).

De fato, talvez falte ao conselho a estrutura que permitiu ao ICMBio e ao IBAMA diagnosticar o território e o modo de vida das famílias residentes na RESEX Mapuá seja durante 1 ano e 6 meses entre 2007 e 2008. A metodologia usada na coleta das informações envolveu levantamento geográfico da área via *sistema de posicionamento global* (GPS) para identificar comunidades; reuniões intercomunitárias e núcleos comunitários; enfim, dinâmica de diagnóstico rápido participativo¹⁹ para tratar de questões como número de moradores das comunidades, organização social, educação, saúde, segurança, comunicação, transporte, energia, religião, floresta, água e atividades econômicas. Esse documento balizou a construção do plano de uso da reserva, ainda não aprovado pelo órgão executor e já carente de reformulação, pois tem mais de cinco anos. E a ele caberia ao conselho recorrer para conhecer a realidade da região.

1.3 RESEX e desenvolvimento local

Ao se apropriarem das unidades de conservação para ressignificar sua relação com a natureza e assegurar o controle de suas formas de vida e seu desenvolvimento econômico e cultural nessas realidades, diria Almeida (2008), esses novos sujeitos de direito - as populações tradicionais - contribuíram para criar e reconhecer novas territorialidades e, assim, impedir o aumento do índice de desigualdade e conflitos. O que começou com divergência de interesses entre empresários e habitantes instaurou o que Costa (2006) denominou de

¹⁹ No diagnóstico rápido participativo, um moderador dava explanações gerais dos temas e os participantes, divididos em grupos, debatiam em grupo e apresentavam respostas em cartazes.

ambientalização dos conflitos, segundo ele, importante para construir uma nova questão social, uma nova questão pública.

Esse reconhecimento da situação sugere a emergência não mais de uma classe conflitiva que a análise marxista da sociedade daria conta de entender, caso o modelo fosse pré-moderno ou moderno. Parece ter havido mudanças. Quem emerge nestes tempos são os atores com suas estratégias e táticas (CERTEAU, 1998), a fim de reconhecer outra condição social: a de pessoas de direitos — à educação, saúde, posse da terra, identidade e diversidade. Direitos negados pelo Estado, cujas ações centralizadas não alcançavam a periferia geográfica. Mapuá tornou-se *polis* da floresta, e o grande desafio da ação local foi tornar o problema construído ao longo de décadas de invisibilidade em uma ação pública que, via mobilização, enriqueceu o debate entre os atores envolvidos, sobre a realidade social local e seus contornos extraurbanos.

A criação da reserva deixa entrever esse processo de ambientalização, que emana dos confins da floresta para chegar às margens do debate, personificados em atores públicos e da sociedade civil organizada. A convergência de interesses sociais lhes permitiu buscar traduzir as demandas dessa região: se antes o conflito era restrito à ação dos “donos do lugar” sobre os “invasores” tradicionais com consequências perversas para esses últimos; após a publicização do que acontecia, ele se institucionalizou com a participação de tais atores, e isso levou a história do Mapuá a outros rumos. Se o interesse inicial não era criar uma reserva extrativista, não foi outra coisa que não o conflito social a razão para criá-la. O pensamento de Pierre Teisserenc (2014, p. 7) lastreia esse raciocínio ao dizer que acompanha, na criação das RESEX, um modo de oficializar, tornar públicos os conflitos sociais locais, conflitos que não esperavam a criação de uma reserva para existir e se manifestar. Estavam latentes, e a história de Mapuá deixa isso bem claro.

No entanto, os desafios para sua institucionalização permanecem: a implementação; ou seja, o acesso a políticas públicas de desenvolvimento sustentável. Projetos precisam ser viabilizados para fortalecer as organizações sociais, agregar valor aos produtos da floresta e oferecer não só educação formal contínua que convirja para as necessidades das populações, mas também assistência à saúde, dentre outros pontos. É fato que políticas públicas em larga escala estão começando a ser implantadas com apoio do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome dos quais podemos citar o Projeto Sanear Amazônia,²⁰ visando o

²⁰ É um convênio do Ministério do Desenvolvimento Social e do Memorial Chico Mendes com participação instituições como o CTA. Consiste na implantação de tecnologia social na Amazônia visando à melhoria da qualidade de vida dos povos que habitam a floresta.

acesso à água com qualidade e ao saneamento básico. Porém, falta instrumentalizar as populações para que se beneficiem dessas políticas; e aí se destacam agências oficiais como o ICMBio e o Serviço Florestal Brasileiro. Com papel-chave na institucionalização e no incentivo ao manejo florestal nas RESEX, elas atraem parceiros para desenvolver ações pontuais. Por exemplo, capacitar para a organização social, geração de competências técnicas em manejo florestal ou discussão de modelos e cenários produtivos mais favoráveis a cada comunidade.

No contexto da política e legislação ambiental brasileira, as reservas extrativistas são um objeto central da ação governamental. Traduzem a criação de espaços territoriais. Constituem um exemplo de gestão ambiental que visa estimular o desenvolvimento da sustentabilidade ambiental de impacto social, político e econômico pelo manejo dos recursos naturais. Supõem orientação, planejamento e gestão participativa, disposta na estrutura de atores sociais que organiza as reservas conforme as funções previstas num arcabouço legal que permitirá sua criação e fundamentará seu funcionamento. Na RESEX Mapuá, isso se materializa através do conselho deliberativo e da associação de moradores.

O objetivo de desenvolver a comunidade suscita reflexão, a começar da palavra *desenvolvimento*. Objeto de apreensão e interpretação variadas nos últimos 50 anos, neste texto convém considerá-la como melhoria na “[...] vida das pessoas (desenvolvimento humano), de todas as pessoas (desenvolvimento social), das que vivem hoje e das que viverão no futuro (desenvolvimento sustentável)” (FRANCO, 2000, p. 36). Permeiam essa noção de desenvolvimento modelos e práticas de natureza capitalista, ou seja, patentes em sociedades fundadas na dimensão econômica. Assim, no desenvolvimento de feição capitalista, a liberdade individual supõe o progresso coletivo, isto é, o crescimento econômico se relaciona com o progresso individual.

Embora essa concepção de desenvolvimento que se liga basicamente a objetivos economicistas — à promoção do crescimento e da riqueza — tenha se impregnado na sociedade contemporânea, desde meados do século XX inúmeras transformações têm afetado a dinâmica do desenvolvimento, a ponto de transformar suas bases e ressignificá-lo. Eventos internacionais avaliaram a organização da produção, economia, biodiversidade e questionaram os rumos tomados pelo capitalismo. Assim, se antes o desenvolvimento era entendido apenas como crescimento econômico, agora passa a ser uma relação mais próxima com o nível local e a qualidade de vida dos cidadãos; ou seja, com melhorias no âmbito da cultura e do meio ambiental, por exemplo.

Estudos realizados nas últimas décadas em prol de caminhos que permitam resistir e não sucumbir ao capital financeiro mostram que o desenvolvimento econômico ressurgiu em outras bases, que abrem caminho através de uma nova realidade e novos paradigmas teóricos. As mudanças na sociedade têm gerado movimentos simultâneos e interdependentes de reestruturação das bases de regulação econômica, política e social (ANDION, 2003, p. 1.034). Como resultado desse acúmulo de discussões, instaura-se um processo de internalização da variável ambiental na concepção de políticas públicas de desenvolvimento, bem como na gestão ambiental, como no Brasil dos anos 80, que se lançou no debate em torno de um modelo de desenvolvimento a ser adotado no mundo intensificado a partir da década de 60.

Se na relação entre homem e meio (natureza) este supria as necessidades daquele sem risco de escassez — o viés antropológico clássico —, agora a finitude dos recursos é iminente: ainda se espera da natureza que supra as demandas do homem, mas este tem de cuidar para que aqueles não desapareçam (o viés antropológico alargado). Impõe-se uma preocupação com a preservação cujo desafio maior está em equilibrar o uso para minimizar conflitos que a mudança na forma de pensar no desenvolvimento pode gerar. Emergem tendências como o desenvolvimento sustentável, a governança democrática e a participação, a descentralização, a gestão em redes etc.

Noutros termos, para ser um processo consistente e sustentável, o desenvolvimento deve não só elevar as oportunidades sociais e a viabilidade e competitividade da economia local, aumentando a renda e as formas de riqueza; mas também assegurar a conservação dos recursos naturais (BUARQUE, 1999). Mais que isso, deve ter perspectiva não só global, mas ainda local, pois as demandas específicas nem sempre se coadunam com as demandas gerais. Por exemplo, não se espera mais que a concepção de desenvolvimento aplicada ao contexto urbano se aplique indistintamente ao contexto rural. No caso do meio ambiente, se o desenvolvimento pressupõe a consciência de que é importante conservá-lo e preservá-lo, o meio rural demanda não só essa consciência, mas também capacidade e meios de agir para que isso ocorra.

Em nível local, o desenvolvimento é um processo endógeno instaurado em unidades territoriais e em meio a agrupamentos humanos pequenos capazes de dinamizar a economia e melhorar as condições de vida da população. Representa uma transformação singular nas bases econômicas e na organização social localizadas, resultante da mobilização das energias da sociedade, que explora suas capacidades e potencialidades específicas. Para muitos estudiosos, desenvolvimento local envolve fatores sociais, culturais e políticos que não se regulam exclusivamente pelo sistema de mercado. Por exemplo, para Milani (2005), esse tipo

de desenvolvimento pode ser visto como atividades culturais, econômicas, políticas e sociais que compõem um projeto que visa transformar a realidade local com consciência. Essa tentativa de transformação social presume um grau de interdependência significativo entre os segmentos que formam a sociedade — o meio ambiente, a cultura, a educação, a política, a justiça, a economia, a tecnologia etc. — e os agentes que atuam em escalas econômicas e políticas diferentes (do local ao global).

Ainda segundo esse autor, o desenvolvimento local tem de ser visto como projeto integrado no mercado, assim como fruto de relações de conflito, competição, cooperação e reciprocidade entre atores, interesses e projetos de natureza social, política e cultural. Além disso, a articulação de políticas de desenvolvimento local e de estratégias de coordenação regional e nacional deve assumir formas variadas conforme a realidade histórica de cada país. Como, no caso do Brasil, as regiões, os estados e os municípios se projetam na estrutura estatal de poder com certa “autonomia”, é preciso compreender aspectos importantes para a evolução recente da descentralização e avaliação das possibilidades de generalizar e coordenar experiências de desenvolvimento local.

Contudo, no Marajó, ainda são insipientes ações para suprir essas demandas. Ainda assim, a definição de metas e objetivos de desenvolvimento para o território presente no relatório analítico mostra o ambiente como objeto de discussão intensa nas plenárias para elaborar o plano territorial de desenvolvimento rural sustentável. Não por acaso, delas surgiram proposições de como criar comissões intersetoriais de educação ambiental; elaborar o plano territorial de educação ambiental com participação dos atores sociais locais; promover a capacitação e qualificação técnica na área ambiental (a professores da rede pública, residentes e líderes comunitárias atuantes na defesa ambiental do Marajó); estudar e agir em prol da recuperação de rios, lagos e igarapés assoreados, a exemplo do rio Arari, lago Arari, canal da Tartaruga e outros. Também foram demandadas pesquisas sobre como aproveitar produtos da biodiversidade (UFPA; MDA, 2012, p. 44).

Essas demandas sugerem que, mesmo ancorado em bases integradas e sustentáveis, o desenvolvimento na RESEX Mapuá ainda carece de uma dinâmica de base local que estimule as diversidades econômicas e sociais para gerar complementaridade de empreendimentos; isto é, cadeias sustentáveis de iniciativas que promovam o bem-estar dos cidadãos (BUARQUE, 1999). Isso porque desenvolvimento local se associa com iniciativas inovadoras e mobilizadoras da coletividade que possam articular as potencialidades locais com as condições dadas pelo contexto; é preciso considerar as idiosincrasias das comunidades —

privilegiar suas características específicas e qualidades — porque isso poderia lhes permitir ter vantagem comparativamente a outras regiões (HAVERI, 1996).

Os anseios dos habitantes marajoaras aludem a Sachs (2004), para quem o desenvolvimento tem de habilitar cada ser humano a manifestar potencialidades, talentos e imaginação na procura da autorrealização e da felicidade mediante empreendimentos individuais e coletivos; mediante uma combinação de trabalho autônomo e heterônomo. Maximizar essas oportunidades seria consolidar a boa sociedade: a que cria, simultaneamente, um ambiente de convivência e condições para a produção de meios de existência viáveis que permitam suprir as necessidades materiais básicas da vida — alimento, abrigo, saúde etc. — com diversidade de formas e cenários — famílias, parentela, redes, comunidades. Pensar em desenvolvimento — é claro — exige repensar e analisar historicamente o significado e as implicações que essa palavra teve.

Neste sentido, o desafio-chave vai além da compreensão e explicação discursiva porque depende da aplicação prática. É nesta que as contradições se revelam, seja qual for o conceito. A dinâmica da vida — por exemplo, conformar-se às condições circundantes — põe em xeque as generalizações que a reflexão conceitual permite associar com o conceito. Noutros termos, a forma de aplicá-lo e as expectativas da aplicação têm de variar de contexto para contexto; do contrário, tende a ser inócua e contraditória. Se a falta de efeito não é bem-vinda, a contradição é importante porque cria um terreno sobre o qual construirá as bases de novas discussões. Da discussão ampla tendem a nascer iniciativas para instaurar um processo de conquista das melhorias de vida para quem as demanda — aqui, residentes da reserva Mapuá em particular, marajoaras em geral. Processo porque as conquistas ocorrem no longo prazo; isto é, são construídas processualmente.

Nesse contexto, não poderia ser diferente quando há expectativa de participação ativa do cidadão, do controle social efetivo sobre a gestão pública pelo fortalecimento da sociedade civil e do empoderamento de grupos sociais antes excluídos das esferas de tomada de decisão — isto é, do fortalecimento da democracia e inclusão social; quando desenvolver o local pressupõe conhecer sistematicamente suas virtudes e vicissitudes, suas potencialidades e vulnerabilidades, sua ecologia, a força de trabalho, os conhecimentos e os modelos de sua comunidade para articular produção e consumo. Acreditamos que esses elementos, dentre outros, possam ajudar a elevar as oportunidades sociais, a viabilizar uma economia, a fomentar a competitividade local como fatores de força na conservação dos recursos naturais.

II

O lugar da educação na RESEX Mapuá

No intuito de compreender a educação e seu papel na reserva extrativista Mapuá, no município de Breves, no Marajó, este capítulo discute o lugar que nela ocupa a educação tendo em vista a política educacional municipal. Busca-se desvelar a realidade da formação escolar através de concepções e práticas que ali se apresentam; a exemplo da Escola Comunitária Casa Familiar Rural (CFR), que pode configurar um projeto alternativo de educação, assim como identificar a Educação Ambiental na Política Educacional do município. Para compor o capítulo, recorremos aos documentos norteadores da política educacional de Breves; a estudos (artigos, dissertações, teses e etc) e ao material coletado mediante entrevistas com grupos sociais atendidos pela política educacional: alunos das séries finais do ensino médio da escola pertencente à CFR; pais, líderes comunitários e gestores do projeto educativo (Secretaria Municipal de Educação), além do Instituto Chico Mendes de Biologia (ICMBio).

2.1 Política pública educacional

Em que pese a densidade do assunto política pública — cujo adensamento escapa ao escopo desta dissertação —, convém comentá-la brevemente para entender a noção de política pública educacional — esta, sim, mais próxima dos conceitos explorados aqui. Apoiamo-nos em Simonian (2000, p. 14), para quem política pública designa um conjunto de “[...] propostas, planos, metas definidas a partir de estruturas de poder que podem incluir o Estado e seus representantes mais diretos, destinados ao ambiente, recursos naturais e a sociedade onde e com quem são implementados”. Se assim o for, então cabe ao Estado definir e criar tais políticas em sintonia com organismos políticos e entidades da sociedade civil para estabelecer um processo de tomada de decisões que resulte em normatização nacional. As políticas públicas envolvem todos os grupos de necessidades da sociedade civil, daí se falar em políticas sociais, que determinam o padrão de proteção social do Estado. Desse grupo, destacamos as demandas de educação como direito a ser garantido com qualidade e de forma universal. Daí se falar em política educacional.

Uma pesquisa breve em busca de pressupostos teóricos definidores de política educacional leva rapidamente a resultados que a indicam como parte do grupo de políticas públicas sociais do país, como base de movimentos e referenciais educacionais que a legislação educacional materializa. Mas a concepção de políticas educacionais é mais complexa conforme a vê Gramsci (2000), pois não são estáticas, ou seja, são dinâmicas; estão em transformação constante. Daí que compreendê-las requer entender o projeto político do Estado em seu conjunto e as contradições do momento histórico. Construir uma política educacional é trabalho difícil, pois envolve uma nação: seus anseios, objetivos e valores: elementos que não podem ser esquecidos por quem faz nascer o modelo de educação almejado.

No Brasil, houve momentos históricos e documentos essenciais à produção de políticas públicas educacionais. Marcam o tempo das discussões sobre a construção de uma política. Como esclarece Aranha (1989), aí se incluem: a Constituição de 1824 — seu art. 179 afirmou que a “[...] instrução primária é gratuita para todos os cidadãos”; o ato adicional à Constituição de 1834 — que deixou o ensino primário sob responsabilidade das províncias, desobrigando o Estado de cuidar desse nível de ensino; e a Constituição de 1891 — que pouco tratou da educação, pois cabia aos estados legislar sobre a educação primária e secundária. Além disso, até a década de 1930, os assuntos educacionais eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, do Ministério da Justiça. Com a criação do Ministério da Educação, em 1931, a educação passa a ser vista como questão nacional. Noutros termos, na realidade brasileira marcada pela consolidação e expansão da indústria, houve demanda para mão de obra especializada. Daí ser preciso investir na educação.

Em 1932, o *Manifesto dos pioneiros da educação nova* marcou a definição de prioridades e metas que precisavam ser efetivadas. Esse documento foi um instrumento importante de regulamentação da situação educacional. Alertou a sociedade e inspirou o surgimento de leis para reger a educação no país. No domínio da legislação, houve avanços e retrocessos em meio a reformulações até chegar²¹ ao modelo atual da base da educação e suas políticas; ou seja, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (lei 9.394/96). É a lei orgânica e geral da educação. Embora dite diretrizes e bases, dá liberdade às escolas, aos municípios e aos estados na organização do sistema educacional segundo normas gerais.

²¹ As versões da LDBEN 9.394 (de 1996) incluem a LDBEN 4.024 (de 1961) e a LDB 5.692 (de 1971).

2.2 Política educacional do município de Breves

O plano municipal elaborado em 2014–5 e pesquisas publicadas em dissertações de mestrado e teses de doutoramento ajudam a construir uma percepção da política educacional do município de Breves. Por exemplo, o estudo de Souza (2012) — *Políticas educacionais no arquipélago do Marajó: a organização do ensino no município de Breves/PA*, que compõe o capítulo 3 do livro *Políticas educacionais na Amazônia: estado, democracia, sociedade e participação*, publicada em 2015 —, realizado entre 2010 e 2012, aborda os aspectos educacionais desde a educação infantil até o ensino superior, com análise do papel do conselho municipal de educação. O autor aponta que o município trabalha numa perspectiva que vislumbra, em médio prazo, transformações significativas na gestão da educação pública e que, entre 2006 e 2011, ocorreram avanços significativos na condução das políticas educacionais. Os gestores que assumiram o poder público municipal em 2008 mudaram, de certa forma, a dinâmica de gestão ao ampliar a participação da sociedade civil através dos conselhos gestores de políticas públicas.

Na definição de Nahra (2007), os conselhos gestores de políticas públicas são canais institucionais, plurais, permanentes, autônomos, formados por representantes da sociedade civil e do poder público cuja atribuição é propor diretrizes das políticas públicas, fiscalizá-las, controlá-las e deliberar sobre elas. São órgãos de gestão pública vinculados à estrutura do Poder Executivo, ao qual cabe garantir sua permanência. Cabe ressaltar que é com a Constituição Federal de 1988 que os conselhos gestores se instauram como instâncias deliberativas e de controle social. Surgem no bojo de um processo de descentralização administrativa e ampliação da participação popular como instâncias para promover uma mudança na gestão das políticas públicas segundo “[...] um novo padrão de relação entre Estado e sociedade, criando novas formas de contrato social, por meio da ampliação da esfera social pública” (GOHN, 2004, p.66).

Em Breves, o conselho municipal de educação foi criado no ano de 1989, por meio da lei 1.530. No entanto, de acordo com Souza (2015, p. 138), esse conselho só passou a atuar de fato a partir do ano de 2009, por meio do decreto 39, que dispõe sobre a nomeação dos conselheiros. O sistema educacional municipal, por sua vez, foi regulamentado através da lei 2.248/2012, quando passou a existir a possibilidade legal de fazer avançar a organização da educação, que até então era regulada pelo sistema estadual de educação através do conselho estadual de educação. Além disso, tinha uma atuação mais voltada às demandas educacionais da área urbana.

Na área rural do município de Breves, assim como em boa parte dos municípios paraenses, predomina as classes multisseriadas: os alunos com demandas de aprendizagem distintas estudam todas no mesmo espaço e tempo com o mesmo professor. Localizadas em comunidades rurais distantes das sedes municipais, elas suprem a demanda de alunos em idade escolar que não somam o contingente definido pelas secretarias de Educação para formar turmas por série. A precariedade da infraestrutura marca as “[...] escolas rurais multisseriadas [...] em muitas situações funcionam na casa do morador ou em salões de festa, igrejas, barracões²² etc. (HAGE, 2011, p. 2).

Não por acaso, essa realidade descrita tem inquietado pesquisadores quanto a desvelar e compreender a fundo essa modalidade de educação: seu funcionamento, seus resultados, suas contradições etc. Por exemplo, Cristo (2007) investigou o planejamento curricular da escola rural ribeirinha da vila madeireira Ivo Mainardi a fim de identificar identidades e saberes da população ribeirinha marajoara de Breves. O resultado apresentado concluiu que a vida do ribeirinho em um contexto de produção material — diga-se, exploração madeireira — não entra nos currículos.

Em sua pesquisa, apresentada na dissertação de mestrado *Constituição da identidade profissional de docentes ribeirinhos/as de classes multisseriadas–Breves/PA*, Paes (2010) buscou compreender os processos formadores e constitutivos da identidade de professores como sujeitos socioculturais e não só como agentes profissionais a serviço do sistema de ensino municipal. A pesquisa indicou que os professores constituem sua identidade profissional nas relações com o meio natural e sociocultural, representado pelos espaços urbano e rural; assim como aponta elementos para compreender a educação em escolas situadas em outros âmbitos que não a cidade e a possibilidades de os docentes atuantes em escolas ribeirinhas trilharem outros caminhos que não os definidos pelas políticas educacionais e pelas propostas que privilegiam metodologia e instrumentos calcados no modelo seriado urbano.

Trabalhos dessa natureza tendem a contribuir com subsídios para superar aquilo que constitui desafios aos gestores, aos sujeitos sociais e aos educadores: vislumbrar o compromisso com uma educação que construa e cultive identidades, valores e memória coletiva em prol da valorização e do respeito relativos a quem vive na Amazônia marajoara, rural e ribeirinha, de Breves, onde os problemas são os mais diversos, conforme o relato do gestor municipal sobre a situação da educação no município:

²² Cf. Paes (2010).

[...] cerca de 8 a 10 mil pessoas estão fora da escola, por dificuldade de acesso. Em muitos locais não há transporte hidroviário para os alunos [...] o aumento de uma série (9º ano) para o ensino fundamental, muitas escolas passaram a ter dificuldades de atender a demanda de estudantes, por não apresentar espaço físico, [...] o abandono da escola inicialmente pelos meninos (para se dedicar exclusivamente ao trabalho familiar) e, posteriormente, das meninas (para o trabalho familiar e/ou gravidez precoce) (PEABIRU, 2011, p. 31).

Esses aspectos apontam a necessidade de um olhar mais específico quanto a adaptar o sistema educacional à realidade local principalmente as demandas educacionais no meio rural (infraestrutura escolar, revisão do currículo, professores qualificados, etc.).

2.3 Panorama socio-histórico da educação rural em Breves

O município de Breves caracteriza-se pela predominância de escolas com classes multisseriadas (de 1ª a 4ª série), todas — cabe frisar — localizadas no meio rural. As dificuldades vivenciadas nesse tipo de escolarização adotado no município têm sido motivo de preocupação. As escolas apresentam problemas como infraestrutura física precária — como de resto da maioria dos prédios escolares —, poucos recursos didáticos, metodologia docente inadequada e merenda irregular, ou seja, que não é oferecida o mês inteiro.

Ainda assim, a população tem educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos e ensino médio. O nível fundamental de quinta a oitava série se iniciou no ano de 2000, através do projeto denominado Troca do Saber. Funcionava no período intervalar, período de férias e de recesso escolar urbano, pois o quadro docente é constituído expressivamente por professores da rede municipal atuantes nessas séries na cidade. Outros professores eram contratados para trabalhar só naquele período. Eles enfrentam problemas como alojamento casa de comunitários ou escolas sem condição mínimas de privacidade, comodidade e segurança.

Com efeito, segundo Cristo (2007), também os alunos enfrentavam dificuldades para frequentar o projeto. Se no início a SEMED doava cestas básicas para alimentá-los no período de estudo; depois, com o aumento gradativo de alunos, cessou a doação. Por isso muitos abandonaram o projeto. De acordo com a SEMED, em 2005 o Troca do Saber atendeu 5.650 discentes das comunidades rurais ribeirinhas em nove escolas municipais de ensino fundamental — Intel, Bela Vista, Vila Mainardi, João Pereira Seixas, Rio Jaburuzinho, Santa Lúcia e Curumú —, com seis turmas. Aos poucos, o projeto foi dado lugar a outro, o Circuito do Conhecimento, que atende a 36 localidades, com funcionamento regular em sistema modular e com corpo docente próprio, diferentemente do projeto anterior.

Como parte das mudanças ocorridas na década passada em Breves, Cristo (2007) menciona a construção coletiva dos projetos político-pedagógicos para o meio rural como oportunidade para discutir o assunto, uma vez que a existência desse documento representa um desafio: buscar caminhos viáveis para as escolas do campo. Paes (2010), no entanto, ao analisar tal documento, descreve a visão da secretaria de Educação de escola do campo como conteudista, porque se preocupa mais com o cumprimento do plano de curso do que com a aprendizagem discente; tende a desconsiderar a realidade em que alunos e alunas vivem, isto é, as peculiaridades e os problemas que interferem no processo de ensino e aprendizagem.

O plano municipal de educação de 2015 mostra um panorama da educação em linhas gerais e específicas. Menciona as lutas por uma educação que supra as necessidades e atenda aos interesses de camponeses que iniciaram o Movimento dos Trabalhadores sem Terra, congregados a outras organizações sociais, a partir da década de 1980. Nos últimos anos, as consequências dessas lutas se refletiram num crescimento significativo da educação do campo, a ponto de redundar em uma nova concepção de educação que representa a expressão máxima da força, determinação e organização dos movimentos sociais e ainda se encontra em construção.

Ainda com base na leitura do plano, houve encontros da sociedade civil organizada com universidades públicas e representantes de governos; surgiram cartas, notas e relatórios, tudo encaminhado ao poder público. Esses documentos descrevem em minúcias as identidades, as defesas e os anseios dos participantes. Com base nessas iniciativas, o governo tomou medidas: criou e apoiou programas educacionais (PRONERA, Saberes da Terra, Escola Ativa), aprovou a legislação nacional, estadual e municipal, incorporou à educação do campo a garantia do direito das populações camponesas a uma educação voltada para suas necessidades e especificidades de sua vida, sua cultura, sua história, seu trabalho e seu desenvolvimento.

No período de 2005 a 2008, houve a criação do Pró-rural,²³ que desenvolveu atividades de pesquisa socioeducativa, a elaboração de um projeto político-pedagógico unificado para escolas rurais, jornadas pedagógicas, oficinas do Educamazônia, oficinas e minicursos em escolas distritais; realização da 1ª Conferência Municipal de Educação do Campo, em 2007, com participação de mais de 200 pessoas, dentre alunos, pais e professores. Além da implantação da primeira versão do programa Saberes da Terra, que realizou formação em nível fundamental de 20 alunos do rio Patauateua no distrito Sede Rural.

²³ Projeto criado pela prefeitura de Breves para realizar ações educacionais nas escolas rurais do município

Em 2009, houve a segunda edição da conferência e a implantação da segunda versão do Saberes da Terra, que formou em nível fundamental 35 crianças da região dos rios Jupatituba e Tauau, no distrito Sede Rural. Também houve o seminário de políticas públicas para o campo, partilha de saberes e feira cultural, eventos realizados na cidade de Breves, aonde o público alvo foram os alunos das escolas rurais. Enfim, foi implantado o programa Escola Ativa, realizando formações na perspectiva da educação do campo e com uso de kits pedagógicos e livros didáticos contextualizados.

No período 2009–12, foi criada uma equipe técnica e de articulação pedagógica para pensar em ações — e em sua concretização — em prol da educação do campo. Nesse ínterim, houve jornadas pedagógicas e a elaboração da proposta curricular das escolas do campo com a construção coletiva do currículo para afirmar identidades e culturas, contextualizar e referendar o conhecimento científico. Também houve a implementação da interdisciplinaridade como mecanismo para superar a homogeneização, a fragmentação, a hierarquização e a padronização na forma de organizar o processo pedagógico escolar, assim como foram valorizadas as experiências do cotidiano de educadores e educandos, de modo materializar uma articulação entre teoria e prática. Igualmente, foi elaborada a proposta de nucleação. Pesquisas de campo e minifóruns nas comunidades contribuíram para elaborar o plano diretor participativo. A organização do 2º Encontro de Gestão Territorial do Marajó (em Portel) e a inclusão da educação ambiental como componente curricular indispensável na proposta curricular do plano de educação ambiental do município de Breves são outras conquistas desse período.

Enfim, o plano municipal de educação de 2015 aponta que, desde 2009, têm sido priorizados a infraestrutura e o funcionamento escolar, com a construção de escolas-padrão;²⁴ a ampliação e adequação de escolas; a implantação de salas de leitura e laboratório de informática; a regionalização da merenda escolar com compra direta dos produtores rurais e o provimento de mobiliário para alunos e professores.

Segundo planejadores e gestores do órgão educacional responsável (SEMED), são três os grandes desafios às políticas públicas nas escolas rurais: a *complexidade geográfica* de ilhas e rios, dos quais alguns, estreitos ou largos e longos, representam perigo à navegação em certos períodos do ano; a *distância escola–sede municipal*, em que algumas escolas são mais próximas de Afuá, Gurupá e Anajás do que de Breves; o *número de escolas, docentes e discentes* — em 2014, havia 252 escolas e 726 docentes para 17.418 alunos na área rural de Breves de acordo com a SEMED (PME 2015). Portanto, qualquer mudança estrutural,

²⁴ Prédio em madeira com duas ou mais salas de aula, banheiro, área administrativa e alojamento para professor.

pedagógica e administrativa vai de encontro a essas demandas. Reside aí uma dificuldade de atender por completo e com qualidade esse alunado.

Cabe citar ainda o atendimento administrativo e pedagógico dessas escolas. Administrativamente, as escolas rurais são vinculadas às da cidade, como uma espécie de anexo cujos documentos (históricos e boletins) são assinados pela direção destas. O acompanhamento pedagógico é realizado por técnicos da SEMED e quando professores, alunos e pais necessitam de algum serviço, deslocam-se a sede do município para serem atendidos.

O projeto político-pedagógico das escolas do meio rural é único; ou seja, deve ser seguido por todas, em que pesem as especificidades de cada comunidade onde está inserida a escola; por exemplo, se estão ao longo das estradas vicinais ou dos rios, em vilarejos ou se são isoladas. Para a existência de um projeto específico para as escolas do meio rural, foi central a legislação federal — Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (lei 9.394/1996); diretrizes para a educação básica do campo (parecer CNE/CEB 36/2001 e resolução CNE/CEB 1/2002, parecer CNE/CEB 3/2008 e resolução CNE/CEB 2/2008); diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove anos — e municipal — lei 2.248/2012, que criou o sistema educacional do município de Breves.

A LDBEN apresenta avanços para as escolas do meio rural, como em seu artigo 43, conforme seus artigos:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. Parágrafo 1º – A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais. Parágrafo 2º – O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta lei. Art. 28 – Na oferta de educação básica para população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Cabe destacar ainda as diretrizes operacionais do campo, outra conquista do movimento pró-educação do campo e relevante no cenário de políticas públicas educacionais específicas para populações rurais. Seu art. 2º tem base em outras legislações educacionais e constituem um conjunto de princípios e procedimentos para adequar o projeto institucional das escolas do campo às diretrizes curriculares nacionais (educação infantil, ensino fundamental e médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação indígena, educação profissional de nível técnico e formação de professores em nível médio na modalidade Normal). Segundo o art. 4º,

O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável (MEC, 2002, s. p.).

Dos instrumentos legais, a lei de criação do sistema educacional de Breves foi um marco — ainda que haja consciência de que dispositivos legais não bastem para concretizar projetos voltados à realidade do campo; é necessário que as populações camponesas participem de sua elaboração e exijam sua efetivação.

Segundo agentes educacionais de Breves, a proposta de nucleação é hoje a aposta para melhorar o atendimento a alunos, educadores e comunidades rurais. As ações incluem ampliar e construir escolas, ofertar transporte escolar, melhorar a distribuição da merenda escolar, disponibilizar equipe de profissionais da educação (corpo técnico-administrativo, pedagógico e de apoio) para cada escola matriz, melhorar as condições materiais de trabalho docente, possibilitar a autonomia para realizar processos de gestão escolar, ampliar a oferta de educação básica e reduzir os índices de reprovação e evasão e de condições inadequadas ao ensino e aprendizagem discente.

Contudo, nuclear com esse sentido parece significar transpor a estrutura escolar urbana para o meio rural. Volta a preocupação com infraestrutura, que perdurou durante longo tempo sem que ações para qualificar os professores atuantes em realidade ribeirinha fosse considerada. Caso se possa dizer que o PARFOR²⁵ começou a mudar esse cenário, seus impactos ainda carecem de ser dimensionados na realidade educacional de Breves.

²⁵ O PARFOR é resultado da ação conjunta do MEC, de Instituições Públicas de Educação Superior e das secretarias de educação dos estados e municípios no âmbito do plano de metas compromisso Todos pela Educação, que estabeleceu um regime de colaboração da União com estados e municípios, respeitando-se a autonomia dos entes federados. É destinado aos professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais sem formação adequada à LDBEN.

Outro aspecto a ser considerado é o planejamento educacional das escolas rurais, que tem sido feito ao longo do tempo mediante ações desvinculadas de aspectos sociais e políticos e do cenário pedagógico do local onde estão inseridas. Tais ações desprezam a realidade social econômica, política e cultural, daí que a formação deficitária exime os atores do cenário pedagógico das práticas sociais. Noutros termos, faltaria ao sistema escolar mais participação de docentes na tomadas de decisões e mais representatividade discente e comunitária, sobretudo na escolha de conteúdos a ser trabalhados nos espaços rurais, que são um pilar da prática docente. O sistema desconsidera a possibilidade de redimensionar atitudes sociopolíticas e educacionais para que o processo de educação seja engendrado a fim de suprir as demandas das comunidades rurais.

2.4 Escola Casa Familiar Rural: um projeto alternativo?

Como se pode deduzir, mudanças na concepção de educação municipal atingem a RESEX Mapuá como componente da rede educacional. Afóra as implicações positivas do plano de educação de 2015 — que idealiza o devir educacional —, a iniciativa da Casa Familiar Rural (CFR), talvez, seja a que traga uma nova abordagem em que se refletem as demandas socioambientais da reserva. As demais escolas da reserva não estão presumidas de maneira diferenciada no plano.



FIGURA 2. Sede da comunidade de Bom Jesus, na região do rio Mapuá, Breves, PA
Fonte: acervo da pesquisa — fotógrafo: Jeovandro Serrão, 2015.

Bom Jesus, uma das 14 comunidades da RESEX Mapuá, destoa das demais porque abriga a sede da associação de moradores e é onde acontecem as reuniões do conselho deliberativo e o funcionamento de uma escola comunitária do tipo Casa Familiar Rural. Inaugurada em 2011, essa escola segue a metodologia da pedagogia da alternância, ou alternância pedagógica. Nela se exploram os momentos educativos *tempo-escola* e *tempo-comunidade*. Segundo seu gestor, “[...] o projeto curricular foi pensado para o sujeito do campo, onde os alunos possam conciliar estudo e trabalho”.

Essa escola comunitária compõe um projeto piloto em prol da formação educacional em comunidades ribeirinhas dessa região interiorana do Marajó, historicamente sempre à margem das políticas públicas educacionais. É uma escola diferente porque oferece formação profissional voltada à realidade dos moradores da floresta e porque permite alternar tempos de trabalho e aprendizado. A proposta pedagógica busca integrar o aprendizado em sala de aula com as atividades produtivas dos ribeirinhos.



FIGURA 3. Escola Casa Familiar Rural da RESEX Mapuá.
Fonte: acervo da pesquisa — fotógrafo: Sara Serão, 2014.

Adaptadas à realidade brasileira, as escolas do tipo CFR foram inspiradas no modelo francês das *maisons familiales rurales*. Tais experiências se encontram presentes em nossa sociedade em duas vertentes organizacionais: as escolas do tipo Família Agrícola, coordenadas pela União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil, e as do tipo CFR, coordenadas pelas associações regionais das CFRs. Respeitadas suas especificidades e diferenças, ambas têm como princípio fundamental e norteador dos seus projetos educativos a pedagogia da alternância (SILVA, 2003). Na França, a institucionalização das *maisons familiales rurales* ocorreu na década de 1930, ante as dificuldades dos agricultores em manter seus filhos na escola, que não lhes era atrativa, ou seja, não convergiam para as especificidades de uma educação para o meio rural. Daí que não despertava o interesse em frequentá-las. Surgia, assim, a necessidade de criar uma escola que correspondesse de fato aos anseios e problemas vivenciados no campo.

Além disso, em 1935, iniciou-se um movimento que culminou no surgimento da pedagogia da alternância (GIMONET, 1999) cujas experiências no Brasil surgiram no fim dos anos 1960, de início no Espírito Santo — com a criação da Escola Família Agrícola de Olivânia, em Anchieta, sob influência das chamadas escolas famílias agrícolas italianas e liderada pelo padre Jesuíta Humberto Pietrogrande e pelo Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo. Preocupados com a crise econômica e social por que passavam os agricultores do sul desse estado na década de 1960, líderes do movimento assumiram a tarefa de construir tais escolas no estado. O objetivo primordial era atuar sobre os interesses do homem do campo, sobretudo seu nível cultural, social e econômico (PESSOTTI, 1978). Desde então, as CFRs e as experiências educativas de formação em alternância se afirmam na sociedade como experiência pedagógica inovadora para formar a população do meio rural.

Segundo Silva (2003, p. 17), o conceito de alternância que se tornou uma das razões de ser do movimento das *maisons familiales rurales* ainda não é encontrado no glossário das ciências da educação brasileira.

Um levantamento dos estudos e das produções teóricas realizados em nossa sociedade sobre esta temática revela-nos a existência dessa lacuna na área educacional. Os raros trabalhos que lhe fazem referência fazem-no de maneira indireta. Havendo assim, a necessidade de recorrermos as produções teóricas desenvolvidas em outros países, principalmente, a produção francesa, na tentativa de melhor apreender os contornos e conceitos de alternância no campo das ciências da educação.

No Brasil, o sistema de alternância ainda é pouco conhecido por educadores e pela comunidade em geral. Daí que fica restrito aos indivíduos nela envolvidos: educadores, educandos, pais e grupos sociais organizados. O modelo de alternância é adotado no Brasil dentro dos centros familiares de educação por alternância. Recebem denominações diferentes em cada região: escola família agrícola, escolas comunitárias rurais, casa familiar rural. Organizam-se em associações: a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB) e Associação Regional das Casas Familiares Rurais/ARCAFAR(Sul; Norte–Nordeste).

O sistema CFR no Brasil e a rede ARCAFAR²⁶ tiveram seu início em Pernambuco, em 1984, enquanto na Amazônia o sistema CFR se iniciou em 1994, no Pará. A ARCAFAR/PA foi fundada em 2003, em uma assembleia geral realizada na cidade de Gurupá. Sua constituição foi fruto de uma ampla discussão entre as CFRs que sentiam a necessidade de uma organização estadual para defender e representar seus interesses, promover o intercâmbio, garantir os princípios filosóficos e metodológicos, evitar o isolamento e acompanhar seu processo de expansão no Pará. A ARCAFAR tem desempenhado papel importante na união e no fortalecimento das CFRs do Pará, possibilitando a expansão e a aplicação dos princípios que norteiam a pedagogia da alternância nas realidades distintas desse estado (INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL, 2016, *on-line*).

De acordo com Couto (2013), a pedagogia da alternância não é tema novo, mas é pouco conhecido. Consolida-se há anos em cidades do Pará; por exemplo, em Gurupá — a pouco mais de oito horas de barco de Breves. Esse movimento já tem mais de dez anos. Segundo essa autora, em Breves, as discussões sobre a proposta se iniciaram em meados de 2009; houve levantamento de possibilidades de espaços onde poderia ser posta em prática. Dos lugares visitados, a RESEX Mapuá apresentou-se mais solícita ao debate, dada sua constituição histórica de cooperação entre moradores e pelo interesse aparente dos integrantes da associação dos moradores.

Com a efetivação do local, ocorreu a escolha dos representantes das famílias para consolidar a associação das famílias da escola CFR de Breves — não por acaso, elemento preponderante no projeto político-pedagógico — com formalização de estatuto e ata, legitimados pela participação dos interessados. Em 26 de março de 2011, foi inaugurada a escola comunitária no município de Breves. As atividades se iniciaram com uma turma de

²⁶ A rede ARCAFAR se estende ao Norte, ao Pará, ao Maranhão e ao Amazonas.

ensino fundamental e outra de ensino médio integrado ao técnico. Hoje se somou mais uma turma do fundamental com perspectiva de uma segunda turma de ensino médio.

Embora tenham dinâmica de funcionamento e metodologias específicas — uma vez que trabalham com temas geradores da realidade local —, as disciplinas são as da base comum nacional, isto é, as mesmas das escolas urbanas; porém, com uma parte diversificada pela presença da disciplina Ciências da Natureza, além de práticas de piscicultura, agricultura, manejo de plantas nativas e outras atividades. Essa escola objetiva possibilitar uma compreensão e um aprendizado que permitam aos estudantes aplicá-los ao retornar a suas comunidades nas atividades produtivas com suas famílias.

Ainda segundo o gestor e os professores da escola CFR, a utilização de temas geradores é planejada com a participação da comunidade escolar e trabalhada de forma interdisciplinar; acredita-se que, dessa forma, seja possível — e mais fácil — aos alunos compreendê-los e apreendê-los, pois cada tema é pensado coletivamente e explorado por todos os “campos do conhecimento”, e não por disciplinas específicas. Cada uma, porém, dá sua ênfase a cada área.

Além dos conteúdos em sala de aula, há atividades de estudos coletivos em que os temas geradores sempre derivam do plano de estudos. São momentos de coletividade em que o professor estimula os alunos a pensar em assuntos de seus interesses e estes se transformam em questões a ser pesquisadas nas comunidades a que pertencem; os educandos pesquisam e elaboram um texto-síntese a ser lido para os colegas e professores em um momento chamado “colocação em comum”, além das “pesquisas participativas”, cujas questões respondidas nas entrevistas realizadas pelos alunos com as famílias são desdobradas em temas geradores. Segundo Couto (2013), uma estratégia para devolver os frutos da pesquisa é a “partilha dos saberes”. Toda a escola se mobiliza para, em alguns dias, apresentar os temas estudados à comunidade. Nesse momento, os comunitários observam como as questões respondidas por eles geraram aprendizagem para seus filhos, e os professores se sentem recompensados e aprendem porque o conhecimento já não é o mesmo, porque se confrontam com novas teorias, novos diálogos e novas discussões.

Outro momento importante na proposta da escola CFR são as visitas pedagógicas realizadas pelos educadores aos educandos. Acontecem no tempo-comunidade, quando passam a conhecer a realidade dos alunos e suas famílias e travam um debate pedagógico entre aquilo que se ensina na escola e o que se apresenta vivo no dia a dia das famílias quanto ao meio ambiente, à relação entre homem e natureza, entre comunidade e líderes etc.

Sobre os temas geradores, Couto (2013, p. 2) diz que

[...] realizar um processo interdisciplinar com as diferentes áreas do conhecimento [...] não é tarefa fácil, pois, os professores têm uma formação disciplinar que, muitas vezes, gera uma certa resistência a processos como esse. Isto é curioso porque a vida não é disciplinarizada, ela acontece de imediato com todas as circunstâncias e fatos revelados no dia a dia, sem cortes ou paradas num toque de sirene ou troca de professor. E quando se fala em ambiente rural as condições são muito mais propícias a esse acontecer por inteiro, se é que se pode chamar assim.

Além desse desafio destacado por Couto, a escola CFR adota a pedagogia da alternância com turmas de ensino fundamental (sexto ao nono ano) e ensino médio. Essa proposta tem uma condição algo incomum: vincula-se ao estado, porém foi construída pelo governo municipal, cuja Secretaria Municipal de Educação (SEMED) fornece ajuda, seja no combustível ou na alimentação dos alunos. Contudo, esse suporte nem sempre é regular, o que por vezes inviabiliza o tempo escola. Há períodos de 20 dias letivos em que os alunos vêm de comunidades e permanecem alojados na escola comunitária, tendo atividades de manhã, à tarde e à noite; com isso, a demanda por alimentação e combustível para gerar energia às vezes supera o fornecimento desses itens. Isso impacta no cumprimento do planejamento curricular-pedagógico, ou seja, no cumprimento do ano letivo, que precisa ser replanejado e readequado com frequência. Essa condição foi vivenciada em 2013 pela equipe do projeto de extensão “Jovens Escolarizados da Reserva Extrativista Mapuá: consciência socioambiental e identidade local”, de qual participei, pois as atividades projetadas foram afetadas sobremaneira, algumas até foram suspensas, enquanto outras foram reprogramadas. Ressalvadas as contingências, isso não impediu o desenvolvimento das atividades com os ajustes devidos.

Uma questão importante a ressaltar — e que consta no relatório final do projeto de extensão²⁷ — é a preocupação da associação de moradores com o funcionamento do tempo escolar. Em visita à reserva, o coordenador da escola CFR relatou que naquele período — tempo-escola — a associação havia fornecido alimentação para os alunos, pois nem estado nem município havia liberado material necessário. Disso se depreende certo engajamento dos moradores com a proposta da casa, o que, em tese, repercute no grau de envolvimento dos discentes com as atividades educativas ali realizadas.

Com efeito, respostas de estudantes - de uma maioria -, nas rodas de conversas, expressaram seus sentimentos, traduzem o envolvimento deles. Falam em conviver com

²⁷ O projeto de extensão “Jovens escolarizados da reserva extrativista Mapuá: consciência socioambiental e identidade local” desenvolvido em 2013.

muitas pessoas — inclusive residentes da RESEX com quem não mantinham contatos frequentes, pois pertenciam a outras comunidades, nem sempre próximas; em aprender a preservar a natureza, ou seja, a usá-la sem degradar, de forma que os recursos naturais não sejam esgotados; em ter escola de qualidade que se diferencia das demais da RESEX; em participar de projetos que podem lhe proporcionar mais conhecimentos, oportunidades de emprego e viver em um ambiente tranquilo. São questões que supostamente permeiam o cotidiano dos alunos na escola comunitária.

Por outro lado, a preocupação com a inconstância das ações do estado e município em prol da escola CFR e da comunidade se traduz na frequência de respostas dadas em entrevistas com alunos. Referem-se à falta de organização e planejamento dos governantes responsáveis pela política de educação e dos gestores da escola; à falta de recursos para educação; à falta de apoio financeiro aos moradores; à falta de investimentos na área de saúde; à falta de equipamentos para a escola; às dificuldades das comunidades em sua organização; a não poder prosseguir os estudos em nível superior no local. Essas preocupações discentes convergem para as dos pais. Por exemplo, a uma mãe e líder comunitária, para quem “[...] a Casa Familiar Rural, da forma que foi idealizada, era a escola de nossos sonhos, mas infelizmente não está conseguindo cumprir o objetivo tal qual foi planejado” (ROSA, MÃE de ALUNO, 2015, entrevista). Essa expressão ilustra a preocupação dos moradores com a permanência dessa escola, ante problemas como seu não funcionamento no primeiro semestre letivo de 2015 em razão de questões entre os órgãos mantenedores.

No projeto inicial de que se tanto fala, de acordo com o projeto político-pedagógico, cada aluno deve passar 20 dias na escola em regime de internato e 20 dias em sua comunidade local. Na escola CFR, os alunos têm aulas de Português, Matemática, Ciências da Natureza, práticas de piscicultura, agricultura e manejo de plantas nativas, dentre outras atividades. Em sua comunidade, terão de desenvolver atividades para pôr em prática seu aprendizado em sala de aula. Periodicamente, professores e técnicos visitam as residências para acompanhar as atividades e o aprendizado dos alunos. Isso favorece a integração escola–estudante–família.

No entanto, a falta de recursos leva a alternâncias em que os 20 dias de internato caem para 10 dias, sem o acompanhamento docente dos dias que passam em suas comunidades desenvolvendo a parte prática. Ainda assim, a pedagogia da alternância é uma proposta inovadora que visa integrar teoria e prática, ou seja, permitir que o aluno leve conhecimentos escolares à vida comunitária a fim de que se desenvolva no ambiente onde mora. Como na RESEX Mapuá não estão conseguindo manter como deve ser, são visíveis a vontade e a intenção de retomar o projeto inicial, como se lê neste trecho de relato:

Na qualidade de vice-presidente da AMOREMA, já chamei o gestor que tá lá agora, o Jeovandro, e disse: “Só depende da gente conversar, camarada!”. Chamar todos os pais, todos os alunos que são sócios do conselho e botar pra funcionar. Tá devendo, tá! Mas a gente trabalhando, a gente paga. Homem que é homem paga o que deve. Então nós todo sendo pai, estamos dispostos. Só falta ir buscar o conhecimento. Não tá devendo tanto. Nós já temos pessoa que se prontifica a pagar a metade do débito. O resto a gente paga, que sobrar nos paga. E vamos buscar o recurso pra escola e fazer ela funcionar como tem que ser (GALO, 2015, entrevista).

A escola CFR é projeto do município, e não dos moradores da RESEX. Mas estes, ao tomarem conhecimento da possibilidade de instalar uma em Breves, usaram seu potencial organizativo para reivindicar, da secretaria de Educação, sua instalação na reserva extrativista. A AMOREMA disponibilizou a área, e a prefeitura de Breves construiu o prédio, em alvenaria, com salas de aula, copa, cozinha, banheiros e alojamentos para alunos, além de áreas de aprendizado com atividade ao ar livre. Embora apresente estrutura física diferenciada das demais escolas comunitárias da Mapuá, o projeto arquitetônico não foi concluído em sua totalidade. Por exemplo, não existe alojamento para professores, que não residem no local e, também, alternam entre a reserva e a cidade onde moram.



FIGURA 4. Sala de aula na Escola Comunitária Casa Familiar Rural da RESEX Mapuá, município de Breves, PA

Fonte: acervo da pesquisa — fotógrafo: Jeovandro Serrão, 2015.



FIGURA 5. Alunos em atividades na área externa na Casa Familiar Rural da RESEX Mapuá, município de Breves, PA
Fonte: acervo da pesquisa — fotógrafo: Jeovandro Serrão, 2015.

Outro ponto que merece destaque é a gestão da escola, que se difere da gestão de escolas ditas tradicionais, ou seja, administradas pelo poder público ou por empresários. A escola CFR é administrada localmente, por uma associação formada pelas famílias de quem a frequenta. A associação deve mantê-la através de um sistema de parceria com entidades, tais como secretarias estaduais e municipais de Educação e Agricultura. Além do apoio institucional, cada família contribui com o que produz em sua propriedade para alimentar os filhos; ainda que, na RESEX Mapuá, isso, infelizmente, não tenha saído do papel.

Como se pode deduzir do que foi dito até aqui, parece haver uma distância considerável entre o que preconiza a legislação e as necessidades/demandas das comunidades da reserva Mapuá. É como se acontecessem dois projetos paralelos de educação: um *instituído* — representado pela rede de escolas do município e com projeto pedagógico pouco relacionado com o cenário socioambiental do lugar; um *instituinte* — com a proposição da pedagogia da alternância que aproxima, na teoria e prática, do meio socioambiental da RESEX aqueles que aí residem; seria a verdadeira práxis da concepção de educação em Paulo Freire. Assim, urge uma inserção mais efetiva do Estado e da comunidade na definição, talvez, de uma identidade para a educação nessa unidade de conservação.

III

Educação ambiental na política educacional de Breves

A compreensão do que se conhece hoje como educação ambiental supõe compreender sua trajetória como construção de um processo educativo que se desdobrou de debates sobre a preservação e conservação do meio ambiente. Aí se incluem conferências e as ações de movimentos sociais nacionais e internacionais que contribuíram para o reconhecimento e a oficialização dessa modalidade educacional.

3.1 Aspectos constitutivos e normativos da educação ambiental

Os registros das primeiras ações de um movimento ambiental datam de 1948, ou seja, a um encontro da União Internacional para a Conservação da Natureza, em Paris; mas elas se intensificaram mesmo na década de 1960. Nesse período, não se falava em educação ambiental. Esse termo entra no vocabulário das discussões em 1965, durante a Conferência de Educação da Universidade de Keele, na Inglaterra. Recomendou-se que a educação ambiental se tornasse parte indispensável na educação de todos os cidadãos.

O debate sobre seu papel ocupou a agenda dos temas internacionais discutidos em conferência das Nações Unidas para o meio ambiente humano realizada em Estocolmo, em 1972. Ali se enfatizou que urgia criar instrumentos para tratar de problemas ambientais, de modo que a educação ambiental atraiu a atenção em quase todos os fóruns relacionados com a temática do desenvolvimento e do meio ambiente. A resolução 96 da conferência de Estocolmo recomendou para essa educação um caráter interdisciplinar, de modo que pudesse abranger todos os níveis educacionais, incluindo o não escolar, a fim de preparar o ser humano para viver em harmonia com o meio ambiente.

Em 1975, a Organização das Nações Unidas para a Educação realizou, em Belgrado, antiga Iugoslávia, o Encontro Internacional de Educação Ambiental. Na ocasião, foi criado o Programa Internacional de Educação Ambiental, assim como foram definidos os princípios orientadores da continuidade e multidisciplinaridade, os quais incluíram e integraram diferenças regionais e interesses nacionais. Além disso, como desdobramento da conferência de Estocolmo e para aplicar a resolução 96, realizou-se, também, em Belgrado, o Seminário Internacional sobre Educação Ambiental, quando foi aprovado o documento “carta de

Belgrado”,²⁸ onde se encontram os elementos básicos para estruturar um programa de educação ambiental em nível nacional, regional e local (BRASIL, 2001)

Em 1977, houve a Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental, em Tbilisi, quando se estabeleceram os objetivos e as características da educação ambiental, bem como estratégias do plano nacional e internacional. A proposta avançou ao destacar a importância da relação entre natureza e sociedade, ou seja, dos aspectos sociais e naturais que compõem o meio ambiente e orientam a construção do senso crítico e sensível ante desastres ambientais. Essa conferência é tida como marco da educação ambiental. Seus princípios e suas definições ainda servem como base para a educação ambiental atual (DIAS, 2003). Para Layrargues (2001, p. 132), ela apresenta uma visão da realidade bastante crítica e acrescenta que:

[...] a grande relevância de Tbilisi reside na ruptura das práticas ainda reduzidas ao sistema ecológico, por estarem demasiadamente implicadas com uma educação meramente conservacionista. Então, fortemente atrelado aos aspectos político-econômicos e socioculturais, não mais permanecendo restrito ao aspecto biológico da questão ambiental, o documento de Tbilisi ultrapassa a concepção das práticas educativas que são descontextualizadas, ingênuas e simplistas, por buscarem apenas a incorporação do ensino sobre a estrutura e funcionamento dos sistemas ecológicos ameaçados pelo ser humano.

Em 1987, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente realizaram, em Moscou, Rússia, a segunda Conferência Intergovernamental para avaliar o que fora realizado na década anterior e reafirmar princípios preconizados em Tbilisi. Traçaram-se planos de ação para a década de 1990, tais como as questões de natureza pedagógica necessárias para integrar a educação ambiental ao sistema educacional dos países. Foi enfatizada a resolução de problemas concretos através da participação responsável e consciente dos indivíduos e da coletividade.

Em 1992, a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada na cidade do Rio de Janeiro — daí ser conhecida como Rio 92 — analisou, dentre outras pautas, a situação ambiental do mundo e as mudanças ocorridas depois da conferência de Estocolmo. A conferência iniciou a elaboração da “carta da terra”, lançou a “agenda 21” e embasou eventos como a conferência de Kyoto, no Japão, em 1997, onde se originou o tratado de Kyoto.²⁹ Paralelamente ao evento oficial, houve o fórum global, em que aconteceu

²⁸ A “carta de Belgrado” atribui este objetivo para a educação ambiental: desenvolver a conscientização, o conhecimento, as atitudes, as habilidades, a capacidade e a participação.

²⁹ O protocolo de Kyoto é um tratado internacional que objetiva fazer os países desenvolvidos assumir o compromisso de reduzir a emissão de gases que agravam o efeito estufa para aliviar os impactos causados pelo

a jornada internacional da educação ambiental, da qual se derivou o “Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global”, onde se leem estes princípios:

[...] a EA deve basear-se num pensamento crítico e inovador; ter como propósito formar cidadãos com consciência local e planetária; ser um ato político, baseado em valores para a transformação social; envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar; e deve estimular a solidariedade, o respeito aos direitos humanos e a equidade (BRASIL, 2001, s. p.).

Como se pode deduzir, os eventos de abrangência internacionais em prol da educação ambiental configuram um referencial conceitual extenso a ser incorporado às práticas formais e não formais de cada país e que visa orientar as políticas públicas e programas governamentais. Esses eventos formaram bases conceituais da educação ambiental como instrumento-chave para ações de institucionalização de uma política nacional de educação ambiental.

3.2 Educação ambiental no Brasil

No Brasil, a educação ambiental aparece em textos legais anteriores àqueles eventos; por exemplo, no Código Florestal, instituído pela lei 4.771, de 1965, cujo art. 43 prescreveu a “semana florestal”, a ser comemorada nas escolas e noutros estabelecimentos públicos. Contudo, a primeira vez que a educação ambiental aparece integradamente na legislação foi na lei 6.938, de 1981, que instituiu a política nacional de meio ambiente:

Art. 2º. A Política Nacional do Meio Ambiente tem por objetivo a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, visando assegurar, no País, condições ao desenvolvimento socioeconômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana, atendidos os seguintes princípios: [...] X – educação ambiental a todos os níveis do ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente (BRASIL, 1981).

Com efeito, dessa lei, a Constituição Federal de 1988 incorporou o conceito de desenvolvimento sustentável, além de dedicar um capítulo —o VI— ao meio ambiente, sobretudo no artigo 255, onde se lê que

aquecimento global. São realizadas discussões para estabelecer metas e criar formas de desenvolvimento não prejudiciais ao planeta (PROTOCOLO DE KYOTO, 2016, *on-line*).

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. § 1º – Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público: [...] VI – promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente.

Atribui-se, ao poder público, a responsabilidade por garantir a efetividade desse direito, ou seja, promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino. Em 1991, começa a institucionalização dessa modalidade educacional no Ministério da Educação (MEC), pela portaria 678, onde se prescreve que ela deve permear os currículos dos níveis e das modalidades de educação. Em 1994, foi aprovado o programa nacional de educação ambiental e, em 1997, foram lançados os parâmetros curriculares nacionais, que prescrevem os chamados temas transversais, dentre os quais o meio ambiente. Além disso, em 1999, lei 9.795 passou a regular a educação ambiental instituindo a política nacional de educação ambiental. Para isso, foram criadas a coordenação-geral de educação ambiental no MEC e a diretoria de educação ambiental no Ministério do Meio Ambiente. Também merece destaque a lei 9.985/2000, que regulamenta o art. 225, § 1º, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, instituindo o sistema nacional de unidades de conservação da natureza e outras providências. Como se pode ler, a lei se orienta pela formação de uma consciência ambiental através da educação. Eis alguns de seus dispositivos:

Art. 3º O Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza – SNUC é constituído pelo conjunto das unidades de conservação federais, estaduais e municipais, de acordo com o disposto nesta Lei.

Art. 4º O SNUC tem os seguintes objetivos: X – proporcionar meios e incentivos para atividades de pesquisa científica, estudos e monitoramento ambiental; XII – favorecer condições e promover a educação e interpretação ambiental, a recreação em contato com a natureza e o turismo ecológico; XIII – proteger os recursos naturais necessários à subsistência de populações tradicionais, respeitando e valorizando seu conhecimento e sua cultura e promovendo-as social e economicamente.

Art. 5º O SNUC será regido por diretrizes que: II – assegurem os mecanismos e procedimentos necessários ao envolvimento da sociedade no estabelecimento e na revisão da política nacional de unidades de conservação; III – assegurem a participação efetiva das populações locais na criação, implantação e gestão das unidades de conservação; IV – busquem o apoio e a cooperação de organizações não-governamentais, de organizações privadas e pessoas físicas para o desenvolvimento de estudos, pesquisas científicas, práticas de educação ambiental, atividades de lazer e de turismo ecológico, monitoramento, manutenção e outras atividades de gestão das unidades de conservação; V – incentivem as populações locais e as organizações privadas a estabelecerem e administrarem unidades de conservação dentro do sistema nacional (BRASIL, 2000).

Disso se pode deduzir que a legislação reflete uma preocupação mundial e se destaca como mecanismo de desenvolvimento sustentável. É produto de discussões do cenário internacional: iniciadas na primeira metade do século XIX e intensificadas na segunda, dadas as circunstâncias vivenciadas nas últimas décadas, quando o modelo desenvolvimentista destruidor da natureza gerou uma sociedade de risco no contexto mais amplo da sociedade tecnológica capitalista.

De acordo com Beck (2002), reina uma crise ambiental intensa criada em razão dessa sociedade e que se evidencia, em especial, na verificação de que as condições tecnológicas e industriais e as formas de organização e gestão econômica estão em embate com a qualidade de vida. Daí caber dizer que as discussões e os encontros internacionais que centralizaram o aspecto educacional ambiental suscitaram reflexão e questionamentos quanto ao modelo de educação tradicional, que não converge para os anseios de uma sociedade que deve se preocupar com a conservação dos recursos naturais para a sobrevivência da raça humana.

3.3 Educação ambiental no Pará

Acompanhando a Constituição Federal de 1988, quase todos os estados estabeleceram prescrições específicas para o meio ambiente, incluindo a educação ambiental (BARBIERI, 2004). No Pará (1989), a Carta Magna de 1989, no artigo 255, prescreve ao “[...] Estado a defesa, conservação, preservação e controle do meio ambiente, cabendo-lhe: [...] V – promover a educação ambiental em todos os níveis e proporcionar, na forma da lei, informação ambiental”. A lei 5.887/1995, que dispõe sobre a política estadual do meio ambiente e dá outras providências, destinou o capítulo V à educação ambiental³⁰:

Art. 87 – Na busca da efetivação da cidadania, da garantia de melhor qualidade de vida, da melhor distribuição de riquezas e de maior equilíbrio entre desenvolvimento sócio-econômico e preservação do meio ambiente, a educação ambiental deverá ser efetivada, obedecendo aos seguintes princípios: I – os programas relacionados à exploração racional de recursos naturais, recuperação de áreas, bem como atividades de controle, de fiscalização, de uso, de preservação e de conservação ambiental, devem contemplar, em suas formulações, ações de educação ambiental; II – os programas de assistência técnica e financeira do Estado, relativos à educação ambiental, deverão priorizar a necessidade de inclusão das questões ambientais nos conteúdos a serem desenvolvidos nas propostas curriculares, em todos os níveis e modalidades de ensino; III – os programas de pesquisas em ciência e tecnologia, financiados com recursos do Estado, deverão contemplar, sempre que possível, a questão ambiental em geral e em especial, a educação ambiental; IV – os recursos arrecadados em função de multas por descumprimento da legislação ambiental, deverão ter revertidos no mínimo, 20% (vinte por cento) do seu total, para aplicação das ações de educação ambiental, aplicáveis no local de origem da ocorrência da infração (PARÁ, 1995).

³⁰ Ver: <<https://www.semas.pa.gov.br>>.

Freitas (2005) analisou as políticas públicas de educação ambiental no Pará no período 1980–2010 e aponta influências das políticas nacionais (de meio ambiente e educação ambiental), sinalizando suas contribuições para os municípios. A autora diz que, no âmbito do governo, as ações de educação ambiental escolar foram iniciadas pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), em 1987, com o projeto Despertar.³¹ Em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde e Meio Ambiente de Belém, o projeto visou despertar o interesse pelas questões ambientais e orientar a conservação do patrimônio público escolar.

Segundo Freitas (2005), em 1990, por meio da lei 5.600 de 15 de junho de 1990, o estado prescreveu a criação da disciplina Educação Ambiental nos currículos de todos os níveis de ensino, com ênfase em ecologia amazônica. Tal prescrição não só cumpriu determinações constitucionais, bem como determinou a articulação da SEDUC com o órgão estadual de meio ambiente. As conclusões da pesquisa de Freitas indicam que a trajetória das políticas públicas de educação ambiental nas três últimas décadas não só aponta a influência das políticas nacionais, mas também sugerem que na década de 1980 houve tentativas não coerentes com propostas do programa internacional de educação ambiental nem com os acordos de Tbilisi (1977); isto que ignoraram a orientação do processo educativo para a resolução de problemas ambientais concretos mediante enfoques interdisciplinares. As conclusões apontam ainda que a política nacional de meio ambiente influenciou o movimento que definiu o fortalecimento do direito ambiental via Constituição Federal (1988).

Para Magalhães (2010), a institucionalização da educação ambiental nas escolas públicas do Pará e de Belém ocorre com a instituição de atos políticos em 1990, pelas secretarias de educação estadual e municipal, que criaram uma comissão interinstitucional de educação ambiental estadual (vide portaria 487/90-GS/SEDUC/Pará) e uma municipal (cf. portaria 303/90-GABS/SEMEC/Belém) para concretizar educação ambiental nas escolas públicas do paraense. A comissão estadual se formou em 1991 e formulou o primeiro programa estadual de educação ambiental, que foi um avanço na proposição de ações educacionais sistemáticas; mas apresentou limitações teórico-metodológicas em relação ao que vinha sendo proposto em nível internacional, como em Tbilisi. Freitas (2005) diz que o programa fez referência às orientações internacionais e até cita o caráter interdisciplinar,

³¹ Esse projeto da SEDUC envolveu 30 escolas estaduais, 26 escolas de Belém, 4 de Castanhal. Há registro, também em 1987, do projeto Plantando o Futuro, em parceria com a Petrobrás do distrito regional (FONSECA et al., 1988, p. 84–5; SEDUC, 2001).

pluridisciplinar e transdisciplinar das ações educativas; porém, apresentou uma concepção romântica da educação ambiental como instrumento, por si só, apto a suscitar a consciência sobre a existência humana e manutenção de relações harmônicas com a natureza; além disso, não apresenta uma proposta pedagógica. Segundo Silva (2000), o programa não foi posto em prática.

Na década de 1990, destaca-se o processo de institucionalização e fortalecimento da educação ambiental sob a influência da Constituição Federal (1988), da Agenda 21 global (1992) e brasileira (1997), do tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global (1992), dos programas nacionais de educação ambiental (1994 e 1997) e da política nacional de educação ambiental (1999). Nesse período, surgem e se fortalecem os sistemas estaduais de meio ambiente e de educação ambiental que definem políticas e sua efetivação no Pará, tendo em vista o desenvolvimento sustentável.

Na década de 2000, observa-se a definição de programas estaduais de educação ambiental com perspectiva macro e integrando órgãos do governo numa gestão compartilhada com demais órgãos federais e municipais e o envolvimento da sociedade civil organizada. Além disso, a criação da rede virtual de educação ambiental vem fortalecer a integração, a troca de informações e a difusão de conhecimentos ambientais. Nessa década é expressiva a influência do tratado de educação ambiental na definição de políticas públicas nacionais e estaduais. Ainda nessa década houve mais transformações nas políticas públicas e na gestão das questões ambientais. A secretaria criada em 1987 passou a ser a Secretaria de Estado de Meio Ambiente em 2007; em 2008, o governo estadual, através do programa estadual de fortalecimento da gestão ambiental municipal, propôs criar e concretizar unidades regionalizadas para apoiar a descentralização da gestão ambiental sob coordenação daquela secretaria.

Assim, foram criadas unidades regionalizadas em municípios-pólo para gerir as questões ambientais na região de integração. Dadas as especificidades da região do Marajó, Soure e Breves se tornaram cidades-pólo. Mas o cumprimento das propostas contidas naquele programa de fortalecimento tem ritmo lento. Contribuem para isso a estrutura física e financeira dos órgãos estaduais e o número de técnicos concursados da secretaria disponíveis para assumir funções nas unidades regionais. São insuficientes para suprir a necessidade de um estado com as dimensões do Pará e uma região com as peculiaridades geográficas que têm o Marajó (BORDALO, 2011).

Em 2010, foi sancionada a lei ordinária 8.767, que dispõe sobre a educação ambiental, institui a política municipal de educação ambiental e cria o programa municipal de educação

ambiental, complementando a lei federal 9.795/99 e a Constituição Estadual, art. 255, no âmbito do município de Belém, além de dar outras providências. Embora concretizar uma educação ambiental nos níveis e nas modalidades da educação geral coerente com discussões em nível internacional e a atual legislação seja imperativo ante as exigências legais e a necessidade de dar soluções a problemas socioambientais que afetam o planeta, cabe dizer que isso não é tarefa simples.

3.3.1 *Educação ambiental em Breves*

No município de Breves, a Lei Orgânica de 5 de abril de 1990 prescreve que

Art.163 – O Município manterá seu sistema de ensino em colaboração com a União e o Estado, atuando, prioritariamente, no ensino fundamental e pré-escolar. [...]

Art. 180 – Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial a sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à comunidade, o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

Parágrafo 1º – Para assegurar a efetividade deste direito, incube ao Município [...]: VI – Assegurar a criação no ensino público municipal, de disciplina que levam aos estudantes do 1º grau, terem conhecimentos para que possa haver maior respeito ao meio ambiente e controle da poluição ambiental. [...]

Parágrafo 2º – Aquele que explorar recursos naturais, fica obrigado a recuperar o meio ambiente degradado de acordo com a solução técnica exigida pelo órgão público competente, na forma da lei.

Parágrafo 3º – As condutas e atividades consideradas lesivas ao meio ambiente, sujeitarão os infratores, pessoas físicas ou jurídicas, as sanções administrativas e penais, independentemente da obrigação de reparar os danos causados (BREVES, 1990).

Além dessa lei, documentos como o plano diretor urbano e a lei complementar 2, ambos de 2001, recomendam que

Art. 93 – A Estratégia Cidade Educadora tem como objetivo central atingir novo patamar no campo da educação, tornando Breves referência na prestação de serviços educacionais em todos os níveis, ampliando as oportunidades de acesso ao conhecimento como meio de alcançar novas condições de competitividade e da moderna cidadania.

Art. 94 – Os objetivos específicos da estratégia Cidade Educadora dentre eles: IV – Fortalecer a educação para a cidadania, com as seguintes ações [...]: Educação ambiental no ensino fundamental e secundário.

Em 2006, delineou-se a política municipal de gestão ambiental, através da lei 2.110, da qual destacamos os artigos 1º, 14, 15 e 16. Os quais preveem:

Art. 1º - A Política Municipal de Gestão Ambiental de Breves tem como objetivo, respeitadas as competências da União e do Estado, manter o equilíbrio do meio ambiente buscando o desenvolvimento sustentável e o fornecimento de diretrizes ao poder público e a coletividade para a defesa, conservação, preservação e recuperação da qualidade e salubridade ambiental, cabendo a todos os cidadãos o direito de exigir a adoção de medidas neste sentido.

Art. 2º – A Política Municipal de Gestão Ambiental de Breves observará onze princípios fundamentais, dos quais destacamos; [...] II – O meio ambiente ecologicamente equilibrado; IV- a multidisciplinaridade no trato de questões ambientais; VII – a educação ambiental em todas as escolas da rede pública municipal de Breves

Art. 14 – Educação Ambiental é considerada um instrumento indispensável para a implementação dos objetivos da Política Municipal de Gestão e Saneamento Ambiental estabelecidos na presente Lei, devendo permanecer todas as ações do SIMGESA.

Art. 15 – O SIMGESA criará, em parceria com a Secretaria de Educação do Município, com Universidades Públicas ou Privadas de Ensino Superior, condições para garantir a implantação de programas de Educação Ambiental, assegurando o caráter interinstitucional e multidisciplinar das ações envolvidas.

Art.16 – A Educação Ambiental será promovida para toda a comunidade, em especial: I) Na rede municipal de ensino em todas as áreas do conhecimento....; II) Na rede particular de ensino de primeiro, segundo e terceiro graus no município; III) Para outros segmentos da sociedade, em especial aqueles que possam atuar como agentes multiplicadores; IV) Junto as entidades e associações ambientalistas e universidades públicas e privadas de ensino superior; V) Junto aos moradores da área de proteção de mananciais (BREVES, 2006).

Cabe mencionar que até meados de 2011 não havia um sistema municipal de meio ambiente em Breves, daí a criação da Secretaria Municipal de Meio Ambiente (lei 2.239/2011). Essa secretaria resultou de um desmembramento da Secretaria Municipal de Agricultura, Meio Ambiente e Recursos Hídricos, que originou uma pasta específica para as questões ambientais e uma para a agricultura. Para estruturar a recém-criada secretaria, foi nomeado um técnico com formação em economia e especialização em gestão e educação ambiental. Ao assumir o cargo, ele promoveu ações para efetivar a descentralização da gestão ambiental, isto é, trazer à alçada do poder público municipal assuntos que cabiam à secretaria de Meio Ambiente. Informações do relatório para o período outubro/2011–dezembro/2012 (MIRANDA; MIRANDA; BISPO, 2012) resumem ações executadas no primeiro ano após sua criação e dão uma mediada dos avanços, sobretudo na legislação. Aí se destaca a aprovação da lei 2.247/2012, que regula a política de gestão ambiental e prescreveu a

criação do fundo municipal de meio ambiente e do conselho municipal de meio ambiente — este obrigatório para que os entes federativos exerçam suas competências licenciatórias.³²

O plano ambiental municipal aponta quatro conjuntos de atividades: *planejamento* — análise dos espaços e do território a fim de criar bases para os diagnósticos envolvendo outros indicadores e fazer encaminhamentos necessários à criação de condições ambientais favoráveis; *ecologia urbana* — elemento essencial ao bem-estar da população; *qualidade ambiental* — conjunto que envolve as relações mais diretas entre setores públicos, privados e a sociedade civil; e *educação ambiental* — ação transversal do sistema de gestão ambiental.

À parte as deficiências da região e do estado, havia a centralização das decisões e políticas públicas para o ambiente no plano nacional; e entender o processo de descentralização que culminou no desenvolvimento de sistemas municipais requer também rever os antecedentes históricos, em especial os que derivaram do processo de inclusão da variável meio ambiente não só nas políticas públicas de desenvolvimento, mas também na gestão ambiental.

Embora muitos problemas ambientais excedam os limites da territorialidade dos municípios, é no nível municipal que se aproximam mais da vida cotidiana; aí, a gestão ambiental se torna responsabilidade da administração municipal, como afirma o artigo 30 da Constituição. Mais que isso, é onde as competências ambientais podem ser exigidas, aferidas e validadas com mais rigor pelo cidadão; e onde pode se apresentar mais claramente a descentralização — prescrita pela Lei Maior — da política e gestão ambiental em prol de soluções para os problemas estruturais que afetam a concretização da política ambiental.

Todavia, descentralizar não se apresenta como ação simples. Antes, desafia a gestão ambiental municipal — como afirmam Scardua e Bursztyl (2003) — porque a implementação de instrumentos de gestão federal e seu cumprimento estadual não se replicam facilmente nos municípios. Em parte, porque lhes falta uma estrutura capaz de acomodar a política ambiental e fazê-la valer; isto é, falta pessoal capacitado, equipamentos apropriados e recursos financeiros. Daí a importância de capacitar os municípios para organizar seu sistema de gestão ambiental. Implantar uma gestão ambiental municipal eficiente e fazê-la concretizar a prescrição legal requer seguir alguns pressupostos, como propõe o Ministério do Meio Ambiente (BRASIL, 2006). Estruturar um sistema municipal de (proteção ao) meio ambiente pressupõe, dentre outros quesitos, que a administração pública se sensibilize e se empenhe —

³² A resolução do CONAMA 237/97 possibilitou, aos municípios interessados, ampliar os espaços de contribuição para as questões ambientais ao prescrever diretrizes para licenciamento ambiental e a integração da atuação de órgãos competentes do SISNAMA à execução da política nacional do meio ambiente. O artigo 20 estabelece que “Os entes federados, para exercerem suas competências licenciatórias, deverão ter implementados os Conselhos de Meio Ambiente, com caráter deliberativo e participação social e, ainda, possuir em seus quadros ou a sua disposição profissionais legalmente habilitados” (BRASIL, 1997, *on-line*).

isto é, se interesse — em sanar os problemas ambientais: estabelecendo diretrizes para as políticas públicas municipais que tenham o ambiente como guia da execução de planos e projetos; integrando áreas diversas da administração; estabelecendo metas alcançáveis e sujeitas a revisões periódicas, além de indicadores de qualidade ambiental; capacitando tecnicamente seu pessoal para executar os objetivos propostos e presumindo orçamento para programas, projetos e ações, dentre outras iniciativas que cabem ao município e à sua população na tarefa de contribuir para resolver os problemas ambientais em nível local.

3.3.2 *Princípios, diretrizes e políticas do plano de educação ambiental para município de Breves*

Na esteira das discussões sobre questões que afligem o meio ambiente e com base no princípio básico II da educação ambiental na “[...] concepção de meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade [...]” (BREVES, 2010), o município de Breves, no ano de 2010, elaborou a proposta de seu plano de educação ambiental. A justificativa descrita respalda-se no acervo legislativo vigente referente à existência da educação ambiental em território nacional, idealizada em consonância das diretrizes e políticas destinadas à vigência de uma nova educação para o homem compreender seu meio ambiente de vida de forma contemporânea, em coparticipação e resultante de vários eventos mundiais, já referidos em parte.

De acordo com seu proponente — Magalhães³³ (2010, p. 16) —, o plano de educação ambiental não é uma proposta finalizada, com conteúdos, ações, metas, responsabilidades prazos e custos indicados de forma fechada e definitiva. Antes, foi organizado para indicar caminhos adequados reais e concretos alcançáveis no curto, médio e longo prazo. Como referência às políticas públicas da educação ambiental em Breves, o plano se alinha na ação da Secretaria Municipal de Educação como ferramenta de compreensão dos assuntos relacionados com a existência do ser humano no meio ambiente e estímulo ao diálogo e à aprendizagem de seus munícipes para que sejam capazes de refletir e aperfeiçoar suas ações de uso e preservação do meio ambiente. Ainda segundo Magalhães, o plano é *meio e fim* na educação e não se restringe àquela secretaria. Tem de se tornar *patrimônio público* cuja ação envolva as realidades (*tempo*: presente e futuro; *espaço*: urbano e rural) do município de Breves; e isso requer empenho de todos.

³³ Luiz Marconi Fortes Magalhães é cidadão de Breves e doutor em Meio Ambiente.

No plano municipal, a educação ambiental institui diretrizes políticas de materialização da cultura de valorização da diversidade humana e ambiental. Daí que precisa “[...] considerar a sociedade como um sistema educativo aberto (de ensino e aprendizagem) para utilizar as experiências da vida cotidiana no exercício da cidadania” (MAGALHÃES; SEDOVIM, 2006, p. 13). A educação ambiental tem características multidimensionais e interdisciplinares, mas sua especificidade está no respeito à diversidade, levando a comportamentos ambientalmente ponderados na relação entre sociedade e natureza, além de ser comprometidos com a melhoria de vida presente e futura no planeta, como destaca Reigota (2009, p. 14):

A educação ambiental deve procurar favorecer e estimular possibilidades de se estabelecer coletivamente uma “nova aliança” (entre os seres humanos e a natureza e entre nós mesmos) que possibilite a todas as espécies biológicas (inclusive a humana) a sua sobrevivência com dignidade.

Se for correto afirmar que a educação ambiental se torna indispensável em espaços educacionais escolares e não escolares, também o seria dizer que ainda está alheia aos sistemas educacionais municipais em sua totalidade. Nem todos os municípios têm. Por exemplo, segundo a associação dos municípios do arquipélago do Marajó (2015), dos 16 que o compõem, Gurupá tem uma agenda ambiental, enquanto Chaves e Afuá têm regulamentado a educação ambiental como disciplina no currículo do ensino fundamental.

O plano de Breves apresenta a seguinte estrutura: “Mensagens dos gestores municipal e educacional”; “plano ambiental de educação ambiental do município”; “O meio, o ambiente e o ser brevesense”; “Contextualização ambiental: princípios fundadores, bases para ação e noção de educação ambiental”; “Indicações Políticas; Princípios básicos”; “Objetivos fundamentais”; “Requisitos para ação do PEAMB”: “I) Formação de Recursos Humanos”; “II) Informação e Conhecimento”; “III) Educação e Comunicação”; “IV) Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico”; “Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental”; “Proposta de Conteúdos e Ações Curriculares Municipais para a Educação Ambiental – CEA/PEAMB/SEMED”; “Estratégias para execução do PEAMB: I – Financiamento; II – Articulação e; III – Acompanhamento”.

A parte introdutória define finalidades e contextualiza o momento de sua elaboração, balizada pelos movimentos que deram origem às diretrizes e políticas da educação ambiental no âmbito nacional; as quais o plano respalda em nível local ao seguir caminhos que presuma as exigências do processo histórico da educação que se coadune com política nacional ambiental.

[...] representa uma ação do dever ético e cidadão da municipalidade, no ano de 2010, para prover subsídios para implantação institucional da Educação Ambiental no sistema de ensino brevense no século [...] com o PEAMB a política de inspiração e estímulo baseada e respaldada no acervo legislativo vigente referente à existência desta Educação em território nacional, idealizada em consequência das diretrizes e políticas destinadas a vigência de uma Nova Educação para o Homem compreender o seu meio ambiente de vida de forma contemporânea, em plena coparticipação, a partir da década de 1970, advindas de inúmeros eventos mundiais [...] organizado com finalidades de indicar caminhos adequados, reais e concretos de alcance, em curto, médio e longo prazo, como referencia as políticas publicas no que concerne a educação ambiental (MAGALHÃES, 2010, p. 15).

O item “o meio, o ambiente e o ser brevense” situa o município no contexto de sua localização geográfica, sua origem, sua organização administrativa, sua população e seu estado atual (em 2010), Aponta o desafio da escola de estar presente de forma democrática, cidadã e contemporânea em toda extensão territorial do município para suprir a demanda de informação e de conhecimentos úteis à aquisição do “saber e do fazer” da educação ambiental como política pública escolar municipal em consonância com a legislação vigente em território nacional.

O item “Contextualização ambiental: princípios fundadores, bases para ação e noção de educação ambiental” apresenta fundamentos para nortear o uso da informação para construir o conhecimento mediante uma educação voltada ao desenvolvimento da consciência social para que as pessoas e os grupos sociais possam usar os recursos naturais com preservação do ambiente. Os marcos referenciais históricos, culturais, sociais, econômicos, políticos e espirituais da educação ambiental devem ser estabelecidos segundo estes princípios: *universalização* — estender a toda população o acesso à educação ambiental, independentemente da etnia, dos vínculos ideológicos e das condições socioeconômicas de cada um; *equidade* — fazer com que todos disponham de ações apropriadas a suas necessidades, independentemente da vinculação funcional, da posição social e da hierarquia ocupacional ou do local de moradia ou trabalho; *integridade* — realizar um conjunto completo de atividades de educação ambiental institucionalmente organizado e abranja as fases de implantação, execução, avaliação e controle (MAGALHÃES, 2010).

Ainda nesse item, indicam-se bases para a ação em que são elencados movimentos nacionais e internacionais pós-conferência de Estocolmo, além da legislação (constituições do Brasil de 1988 e do Pará de 1989, Lei Orgânica de Breves, de 1990, e programa nacional de educação ambiental, de 1994). A noção de educação ambiental evidenciada é a de “prática educativa” que, no pensamento de Magalhães e Sedovim (2006), define-se como ação

comportamental moral e ética caracterizada de virtude humana contemporânea para fornecer ao homem ferramentas que lhe permitam transformar suas iniciativas e atitudes. Como processo educativo, a educação ambiental deve estar ligada à família, à escola, à comunidade e ao Estado, mas como ação embasada na ciência e no saber popular. A institucionalização das práticas de educação ambiental no sistema educacional de Breves, norteadas pelo plano municipal, deverá ser efetivada pelos princípios³⁴ constantes no art. 4º e segundo os objetivos fundamentais³⁵ pelo art. 5º da lei federal 9.796/99 (política de educação ambiental).

Os requisitos básicos da ação do plano de educação ambiental de Breves incluem ações educativas espelhadas nos princípios fundamentais, nos objetivos, nas diretrizes e nas políticas da educação ambiental presentes na legislação brasileira em vigor e no patrimônio científico, social e cultural produzido e acumulado em território nacional. Isso supõe estas ações principais: formação de recursos humanos; informação e conhecimento; educação e comunicação; pesquisa e desenvolvimento tecnológico (MAGALHÃES, 2010).

A proposta de diretrizes curriculares constante no plano seguirá o indicativo das diretrizes curriculares nacionais relacionadas com educação ambiental, da coordenação geral de educação ambiental do MEC (BRASIL, 2009). Devem ser observados nos currículos dos níveis e das modalidades educacionais, conforme suas particularidades; nos sistemas de avaliação; nos processos de credenciamentos das instituições formadoras e na certificação das instituições de ensino; na produção e avaliação de materiais pedagógicos; nos sistemas de avaliação de desempenho escolar em todos os níveis; nos concursos de provas e títulos para provimento dos cargos dos profissionais de educação; e na gestão e administração educacionais.

³⁴ São princípios básicos da educação ambiental: “I – o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo; II – a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade; III – o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade; IV – a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais; V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo; VI – a permanente avaliação crítica do processo educativo; VII – a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais; VIII – o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural”.

³⁵ “Art. 5º São objetivos fundamentais da educação ambiental: I - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos; II – a garantia de democratização das informações ambientais; III – o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social; IV – o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania; V – o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macroregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade; VI – o fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia; VII – o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade.

O desenvolvimento de conteúdos e ações em educação ambiental em Breves deverá ser efetivado nas escolas urbanas e rurais de educação básica por meio de estratégias, projetos e atividades práticas coerentes com princípios, diretrizes e políticas indicadas no plano de educação ambiental de Breves, presumindo o “[...] senso comum dos estudantes, como ferramenta para o desenvolvimento de uma práxis” (MAGALHÃES, 2010, p. 76). As estratégias para a execução do plano presumem ser efetivadas em consonância com o órgão gestor da política nacional de educação ambiental no Brasil.

Convém dizer que escapa ao escopo deste estudo fazer uma análise crítica do plano. Essa apresentação breve de seus aspectos constitutivos busca apenas identificar o contexto de sua elaboração, haja vista que foi criado em 2010, porém não foi regulamentado. A diretora de ensino da secretaria de Educação, em sua entrevista, disse que não ocorreu por conta de falta de pessoal técnico para continuar sua operacionalização.

Além do plano de educação ambiental, convém salientar que o plano municipal de educação de Breves — criado pela lei 2.388/15 — cita a educação ambiental na descrição de ações implantadas no período 2009–12 pela Secretaria Municipal de Meio Ambiente, nos item que trata de diretrizes, metas e estratégias para o cenário da educação, como se lê nesta passagem:

2.4.1 garantir a execução da proposta curricular de forma participativa que atenda às necessidades de um currículo interculturalista (etnia, gênero, sexualidade, geração, inclusão digital, educação em saúde e *educação ambiental*) para as escolas do município. [...] 7.37) criar no segundo semestre de 2015, com o apoio/participação de mais órgãos/instituições relacionados com os temas transversais, um comitê/comissão intersetorial constituído por quadro técnico-pedagógico capacitado, para formulação de metas e estratégias e para acompanhamento e avaliação permanente, buscando melhorias no processo de ensino/aprendizagem de todos os temas transversais propostos nos PCN’s, e outros que se julguem pertinentes, preservando-se os membros do Grupo de Trabalho, bem como as metas e estratégias provenientes das contribuições já realizadas por este no tocante a Direitos Humanos, Ética, Medicalização, *Educação Ambiental* e Educação para o Trânsito. [...] 8.10.6) garantir em parceria com as secretarias municipais formação continuada permanente aos profissionais da educação básica que atuam em escolas do campo sobre *Educação Ambiental*, Desenvolvimento Sustentável, Relação escola-comunidade, Diversidade, Educação do Campo, Sexualidade e Educação Inclusiva, Pesquisa, Identidade do educador do campo, politização, a cada dois anos; [...] 16.2) a SEMED deverá articular com as IES públicas e privadas visando a oferta de cursos de formação continuada, presenciais e/ou a distância, com calendários diferenciados, para educação especial, gestão escolar, educação de jovens e adultos, educação infantil, educação escolar indígena, educação do campo, educação cidadã, *educação ambiental*, educação no trânsito, educação e gênero, educação sexual e educação financeira e afro-brasileira e africana, a partir do primeiro ano de vigência do PME (BREVES, 2015).

O plano municipal de educação não sinaliza nada sobre viabilização de regulamentação do plano de educação ambiental existente nem sobre discussões acerca de outro plano, haja vista que já se passaram cinco anos desde sua elaboração. Conforme a diretora de ensino SEMED (2015, entrevista), o plano “[...] não foi e não está sendo implementado, embora a proposta curricular aponte conteúdos e a obrigatoriedade de se trabalhar a temática. Algumas escolas de maneira esporádica atuam com projetos, mas não é ação permanente”.

Dito isso, ao buscarmos identificar a educação ambiental na política educacional do município de Breves, constatamos a distância entre o dizer e o fazer. Distância que se materializa na falta de efetivação do que está legalmente proposto nos planos e programas governamentais. Exemplo concreto disso é a existência de um plano de educação ambiental não regulamentado pelo município; ou seja, que ainda não orienta a educação ambiental no cotidiano da educação municipal. Os impactos dessa situação pedem mais estudos que fogem ao escopo deste trabalho; assim como a forma com que as preocupações com problemáticas socioambientais influenciaram os estados e municípios quanto pensar em iniciativas para desenvolver atividades, planos e projetos que busquem (re)educar as comunidades, sensibilizá-las e impulsioná-las à transformação de atitudes nocivas em favor de atitudes favoráveis ao equilíbrio ambiental.

IV

Metodologia da pesquisa

Uma premissa da investigação científica é estar fundamentada em métodos que permitam não só alcançar os objetivos, mas dar a credibilidade aos resultados para ter aceitação da comunidade científica. Dito de outro modo, a pesquisa sistemática objetiva fundamentalmente “[...] descobrir respostas para problemas, mediante o emprego de procedimentos científicos” (GIL, 2002, p. 50). O caminho que envolve tais procedimentos supõe escolher, dentre várias vertentes teórico-metodológicas, a que se facilite o desdobramento da pesquisa em seu escopo. Dos procedimentos preliminares, a questão de pesquisa, os métodos e as técnicas usados na coleta de dados e na forma de análise devem ser definidos e explicitados.

Dadas a natureza do objeto de estudo e a configuração do problema da pesquisa aqui descrita, e com base nas contribuições teóricas de Gil (2002, p. 53), a pesquisa de campo pareceu ser uma estratégia mais adequada, dada a possibilidade de “[...] a pesquisa ser desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo”. À luz dessa conceituação, buscamos aproximar metodologicamente trazendo ao plano de nossa análise a reserva extrativista Mapuá, a fim de desvelar o universo que caracteriza e compõe esse território (que é unidade de conservação) partindo de seus componentes humanos e das relações que estabelecem entre si e com outros elementos, bem como considerando os objetivos reais de sua criação, sua existência e suas condicionantes. Portanto, a este estudo subjaz uma pesquisa de campo; e como tal sua realização se respaldou na abordagem qualitativa com base em métodos de investigação (observação, pesquisa bibliográfica e documental, entrevistas) para ter uma visão ampla e singular dos informantes da pesquisa.

Para Bogdan e Biklen (1994), há certas características numa investigação qualitativa. Por exemplo, a pesquisa proposta vai se desenvolver no lócus dos informantes e prevê observação, entrevistas, enfoque nas relações e interações sociais, levantamento, organização e sistematização de dados numa lida que aponte nexos com questionamentos imprevistos; aproximação que permita captar percepções e sentimentos (significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 1998) que aprofundem a compreensão sobre grupos

sociais, instituições etc. (GOLDENBERG, 2005). Conforme Chizzotti (2003, p. 79), essa abordagem parte do “[...] fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Como postulou Kosik (1976, p. 132), “[...] a realidade social, porém, é infinitamente mais rica e mais concreta do que a situação dada e as circunstâncias históricas, porque ela inclui em si mesma a práxis humana objetiva, a qual cria tanto a situação como as circunstâncias”.

Com efeito, evidenciamos a importância do ser humano como ser social que realiza ações e se envolve nelas. Não por caso, o estudo aqui descrito se vale do método dialético. Isso porque tal perspectiva metodológica se abre à consideração do cotidiano e das práticas socioculturais em que o ser humano se envolve e pelas quais faz produzir sua existência como ser singular que necessita de uma rede de relações sociais para sustentar, transmitir e transformar suas condições de vida. E o faz numa dinâmica em que ele produz cultura pelo trabalho, mantém instituições sociais, constrói ideias e concepções, possibilita um movimento constante e a criação de uma realidade (KOSIK, 1976).

Chizzotti (2001, p. 80) destaca a dialética como método de pesquisa que mais avança na dinâmica de valorização das contradições que permeiam o fenômeno investigado e a inserção do pesquisador; ou seja, vai além de pesquisas interacionistas e etnometodológicas que se restringem a alguns significados subjetivos e vividos pelos atores sociais. Severino (2001, p. 18) reitera essa concepção ao dizer que a epistemologia dialética permite superar ideias positivistas e fenomenológicas, que não corresponderiam ao universo educacional. Implicaria uma abordagem mais profunda, com visão das condições socio-históricas como base para um estudo que permeia a práxis humana.

Além disso, ao delinear os procedimentos da pesquisa, apoiamos-nos em Minayo (2011, p. 26), que “[...] considera a pesquisa um trabalho artesanal que não prescinde da criatividade” e define seus passos como sendo “[...] um peculiar processo de trabalho em espiral que começa com uma pergunta e termina com uma resposta ou produto”. A autora divide as etapas do processo de trabalho científico em pesquisa qualitativa da seguinte forma: 1) fase exploratória; 2) pesquisa de campo; 3) análise e tratamento do material empírico e documental. A seguir, situamos essas etapas no caminho trilhado na pesquisa aqui descrita.

A pesquisa exploratória se desdobrou como leitura crítica e sistemática de bibliografia que possibilitasse adensar a compreensão da temática *educação ambiental e gestão ambiental em reservas extrativistas* e dar contornos mais precisos ao problema a ser estudado. Lakatos e Marconi (1992) dizem que essa leitura de familiarização e aprofundamento teórico do assunto

é o passo inicial de toda pesquisa científica cujo fim é pôr o pesquisador em contato com o que foi escrito sobre dado assunto. A bibliografia consultada incluiu livros, artigos publicados revistas eletrônicas, teses e dissertações, dentre outros formatos.

A internet permitiu acessar o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em buscas de trabalhos científicos pertinentes ao escopo deste estudo. Com os descritores “educação e gestão ambiental em reservas extrativistas”, encontrei a tese de doutoramento de Costa (2012), *Permanência de práticas tradicionais em Reservas Extrativistas no estado de Rondônia, fazendo um recorte territorial da Amazônia legal*, que analisou a permanência de práticas tradicionais de extração de produtos florestais nas reservas extrativistas de Rondônia. A busca com o descritor “educação e gestão ambiental em unidades de conservação” resultou na dissertação de mestrado *Análise sobre as dimensões de sustentabilidade da RESEX do Rio Ouro Preto/RO* (SANTOS, 2011), cujo objetivo principal foi analisar as dimensões de sustentabilidade da reserva em três dimensões de análise: social, econômica e ambiental. Para chegar a resultados mais coerentes com a temática central da pesquisa aqui descrita, houve nova busca com os descritores “educação em UCs”, o que resultou em 14 dissertações de mestrado e 4 teses de doutorado. Ainda assim, não seguiam a perspectiva proposta na pesquisa subjacente a este estudo.

A biblioteca do Núcleo de Altos Estudos da Amazônia (NAEA) contém dois trabalhos significativos em suas contribuições: a tese de doutoramento de Costa (2014), *Políticas públicas e desenvolvimento nas RESEX Verde para Sempre e Arióca Pruanã — Pará*, e a dissertação de mestrado de Ferreira (2002), *Políticas Educacionais e desenvolvimento: a experiência das reserva extrativista Marinha do Soure, Pará*. Enquanto a tese objetivou entender as consequências da criação de duas unidades de conservação segundo aspectos socioeducacionais e ambientais, a dissertação objetivou evidenciar as modalidades sociopedagógicas que estão na base da organização social dos trabalhadores extrativistas em função da reserva Soure analisando o papel da educação na proposta de desenvolvimento subjacente à proposta das reservas.

Outro trabalho presente na biblioteca do NAEA, a obra *Políticas públicas, desenvolvimento, unidades de conservação e outras questões socioambientais no Amapá*, organizado por Simonian (2010), traz artigos derivados de pesquisas realizadas, a maioria, em estudos de mestrados e doutorado sobre aspectos da realidade amapaense. Com isso, serve de referência para reflexões teóricas sobre políticas públicas na “Amazônia que tem se constituído em uma das principais áreas de interesse exógeno do mundo por sua riqueza

diversificada e complexa, reverberizada pela biodiversidade e pela sociedade” (NASCIMENTO, 2010, p. XXVII). Esses estudos ampliam o universo da literatura sobre unidades de conservação e subsidiam discussões sobre o objeto deste estudo.

Outra obra acessada e de importante contribuição, intitulada “Educação Ambiental e Cooperação Internacional na Amazônia” de Silva (2008), discute e analisa temas, como Desenvolvimento Sustentável, Cooperação Internacional e, Educação Ambiental brasileira, distribuídos em seis capítulos de discussões e o último com as conclusões, que demonstra as relações estabelecidas entre as práticas de educação ambiental realizadas e a ampliação das possibilidades de participação popular local nos processos decisórios relativos a gestão da unidade de conservação que habitam, retirando as potencialidades para avaliar a própria política de cooperação internacional desenvolvida na Amazônia e suas contribuições para a construção da sustentabilidade regional. Este trabalho contribui na compreensão da EA permeada pelas ações educativas; escolar e comunitárias em interfaces com processos de gestão de uma Unidade de Conservação neste caso uma FLONA, que nos permite refletir acerca da Resex Mapuá lócus da minha pesquisa.

Além desses mencionados, na biblioteca digital da Universidade Federal do Pará há a dissertação de mestrado *Educação e conservação da biodiversidade no contexto escolar da Reserva Extrativista Terra Grande Pracuúba*, de Walciélia Purificação da Silva Cruz (2014). Esse trabalho se aproxima mais da pesquisa aqui descrita: primeiramente, porque discute a “Educação Escolar em Unidades de Conservação da Natureza, tendo como lócus uma Reserva Extrativista, a Terra Grande Pracuúba – RESEX TGP,³⁶ que também está localizada no Marajó”; em segundo lugar, porque desenvolve uma análise crítica da educação das populações tradicionais residentes no contexto escolar da RESEX TGP “[...] considerando sua concepção, a realidade socioambiental dessas populações e os objetivos de uma Reserva Extrativista”. Eis por que é um referencial para subsidiar a compreensão da realidade de outras unidades de conservação, sobretudo de reservas como a Mapuá, lócus da pesquisa subjacente a esta dissertação, que buscou ampliar esse entendimento pela interface da educação com a gestão desse espaço ambiental com vistas ao desenvolvimento local.

Outro ponto importante do trabalho de Cruz (2014) está em sua apresentação de estudos sobre educação nas reservas extrativistas, o referencial teórico-metodológico e os procedimentos utilizados, assim como suas conclusões. Tudo evidencia de que maneira a temática tem sido abordada.

³⁶ Uma das quatro RESEX do Marajó, a Terra Grande-Pracuúba é uma unidade de conservação federal criada por decreto presidencial em 5 de junho de 2006, numa área de 194.695 hectares no estado do Pará.

[...] essa revisão da literatura também foi esclarecedora, reforçando a necessidade de pesquisar a temática, pois evidenciou uma forte tendência de optar como objeto ou lócus de pesquisa, Unidades de Conservação dentro da categoria de “Proteção Integral”, sendo que, de acordo com a revisão, 48,69% dos trabalhos acadêmicos são nesse campo, ou seja, privilegia Unidades de Conservação, que de acordo com a lei, tem como diretriz não permitir a ocupação e o uso dos recursos naturais nesses espaços, nem mesmo por populações tradicionais. Enquanto isso, 23,66% dos trabalhos identificados aborda a educação em UCs de “usos sustentáveis”, na qual a relação das populações humanas com o território e com os recursos naturais é mais direta, e o restante, 27,65%, não define a UC em que atuam (CRUZ, 2014, p. 21).

Essa constatação justifica a necessidade de aumentar a investigação sobre realidade, como busca fazer este estudo.

Isto porque, os estudos sobre educação relacionados às populações tradicionais extrativistas ainda são incipientes, inclusive no que diz respeito ao contexto escolar, conforme levantamento realizado por ocasião da revisão da literatura sobre a temática, na qual se constatou que, dentre as 196 dissertações e teses encontradas sobre a temática “Educação e Unidades de Conservação”, 76,03% se referem de fato à Educação, desse percentual, somente 18,46% das dissertações e 8,33% das teses estão efetivamente no campo de conhecimento da pesquisa em Educação (CRUZ, 2014, p. 20).

No caso da reserva Mapuá, a busca por evidências produzidas desde sua criação aponta vários trabalhos acadêmico-científicos sobre essa unidade de conservação. Aí se incluem levantamento de espécies florestais, dentre outros assuntos (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ/UFPA, 2002); levantamento arqueológico do Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional (IPHAN) (DIRSEKERN, 2008); dissertações de mestrado — *Dinâmica e desenvolvimento da agricultura familiar: o caso da Vila Amélia–Breves–PA* (HERRERA, 2003) e *Novas metodologias para diagnóstico de turismo de base comunitária em reservas extrativistas — o exemplo da RESEX de Mapuá* (MAGALHÃES, 2014); monografias — *Reserva extrativista Mapuá e sustentabilidade em Breves — Pará* (RENÓ, 2010), *Manejo do açaí (Euterpe oleracea) na RESEX Mapuá, ilha de Marajó–Pará* (SALERA JÚNIOR, 2011), *RESEX Mapuá: história e cultura* (SALERA JÚNIOR, 2012), *Avaliação de conflito entre onças e moradores da reserva extrativista Mapuá, município de Breves–PA* (CARVALHO, 2012), *Levantamento da ocorrência de Patauí na reserva extrativista Mapuá em Breves no Pará* (SOUZA, 2012); *Projeto de extensão: jovens escolarizados da reserva extrativista Mapuá: consciência socioambiental e identidade local. UFPA/campus Breves* (PAES, 2013); dentre outros.

Essa produção acadêmica dá pistas importantes da composição de um quadro que nos permite compreender “[...] manifestações que condicionam o processo de criação/implantação

dessas reservas, posto que a educação como processo que assegura a continuidade/desenvolvimento da sociedade é uma realidade social que varia conforme o tempo e o lugar (FERREIRA, 1999 apud FERREIRA, 2002, p. 1).

3.1 Trabalho de campo

O trabalho de campo propriamente dito, de acordo com Minayo (2013, p. 37) é o momento de “[...] levar para a prática empírica a construção teórica”; de combinar “[...] instrumentos de observação, entrevistas e outras modalidades de comunicação e interlocução com os pesquisados, levantamento de material documental e outros”; de fazer a “[...] aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta”; assim como de estabelecer a interação com os “atores” que conformam a realidade. Com efeito, ouvir e dialogar com os informantes na realização da pesquisa aqui descrita foi fundamental porque a participação deles é parte “do fazer científico” do pesquisador (TRIVIÑOS, 1995, p. 138); noutros termos, esse fazer supõe “[...] escutar/ouvir e observar/ver, considerar tanto a racionalidade, como a sensibilidade, a fim de compreender a história e os acontecimentos” (KRAMER, 2003, p. 61); “[...] deparar-se com diferentes discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte construindo uma verdadeira tessitura da vida social” (FREITAS, 2003, p. 33).

Para esse diálogo e essa escuta, a entrevista semiestruturada se mostrou adequada porque possibilita “[...] a captação direta, imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). A fase de entrevistas se desenvolveu em duas etapas: uma na Secretaria Municipal de Educação de Breves e no órgão gestor da RESEX Mapuá, o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio); outra nas comunidades no interior da reserva, onde houve a pesquisa de campo. A coleta de dados se valeu ainda da observação.

Os informantes da pesquisa somaram 42 pessoas: uma diretora de ensino da secretaria de Educação, um gestor da RESEX Mapuá, um vice-presidente da associação de moradores da reserva; quatro líderes comunitários; um grupo de 15 pais e mães; dois conselheiros representantes de órgãos externos à Mapuá; quatro professores das escolas da reserva; um grupo de 14 alunos. Os momentos de conversa foram espontâneos e fluidos.

A diretora falou do sistema educacional municipal: sua instituição e operacionalização específica na educação na RESEX, ou seja, do projeto educativo, do projeto político-pedagógico e da concretização do plano municipal de educação ambiental; falou ainda sobre a Escola Comunitária Casa Familiar Rural (CFR), pedagogia da alternância, diálogo com ICMBio, conselho deliberativo, AMOREMA e sobre os comunitários da reserva no que se refere a planejar e propor ações voltadas às especificidades da reserva.

O chefe do ICMBio e gestor da RESEX traçou um painel sobre a gestão da reserva hoje, envolvendo o conselho e as instituições que o compõe e o papel do instituto. Destacou pontos fortes e fracos na atuação e participação da comunidade na gestão da reserva. Discorreu sobre a situação da RESEX Mapuá do ponto de vista: legal (instrumentos de gestão) e do desenvolvimento local; sua percepção sobre o lugar da educação na reserva: seu papel e o cumprimento das especificidades do lugar, o que envolve a política educacional municipal, estadual, federal e a do próprio instituto Chico Mendes. Ele ainda falou da relação da gestão (ICMBio, conselho, AMOREMA) com os órgãos planejadores e gestores da educação no município.

Primeiro presidente da associação de moradores da Mapuá, o atual vice-presidente se referiu à importância atribuída à educação na reserva e à forma como é trabalhada nas comunidades — se converge para os interesses delas; também se referiu ao que considera socialmente útil a ser ensinado e ao modo como a educação formal e não formal pode ajudar no desenvolvimento local. Ainda opinou sobre quem está formando para a tomada de consciência de questões que afligem as RESEX e destacou questões centrais a ser resolvidas porque travam o desenvolvimento da reserva, além de avaliar a participação dos moradores nos rumos da reserva. Enfim, estabeleceu um painel comparativo da educação de primeira à quarta série multisseriada, de quinta a oitava série do ensino fundamental e a Casa Familiar Rural.

Quatro entrevistados são moradores que desempenham funções e cargos de liderança na associação. Em conversa em grupo, as questões dirigidas foram as mesmas que aquelas dirigidas ao vice-presidente. Isso permitiu comparar e analisar o nível de conhecimento e engajamento nas questões locais, a importância que atribuem à reserva e como percebem a educação prática e a relação com a gestão ambiental.

Igualmente, a entrevista com pais e mães ocorreu ao mesmo tempo. Cada um estava livre para responder às perguntas ou não. Embora as respostas tenham sido quase iguais, cada uma apresentou detalhes importantes. Esse grupo respondeu a questões sobre a criação da RESEX Mapuá e seu funcionamento; sobre participação no conselho deliberativo, na AMOREMA e na escola, em especial nas discussões sobre planejamento do projeto educacional e nas atividades escolares de seus filhos; sobre a importância da educação e dos conteúdos escolares para a vida na escola e fora dela (reuniões igreja etc.), ou seja, se condizem e contribuem para a vida na reserva; e sobre como seria a educação ideal na reserva.

Na entrevista com professores, falarem de conteúdos trabalhados em sala de aula — como são selecionados —, de sua participação no planejamento da secretaria de Educação de Breves e do trabalho desenvolvido em classe, da consideração dos saberes prévios dos educandos e da forma de ofertar a educação ambiental. Também falaram do conhecimento

que têm da criação e do funcionamento da reserva Mapuá e, logo, se recebem orientações específicas para trabalhar nas escolas das comunidades da Mapuá.

Dois conselheiros representantes de instituições externas à RESEX — um representa órgão público; outra, o sindicato — responderam a perguntas sobre sua experiência como conselheiros; sobre o número de reuniões de que participaram; sobre sua participação em curso de formação específica para ser conselheiro; sobre a regularidade das reuniões e se as pautas incluem questões relativas à educação na reserva. Também falaram da atuação e participação dos conselheiros na gestão da RESEX — ou seja, dos pontos fortes e fracos; e opinaram sobre o papel da educação escolar para as comunidades da reserva, sobre a relação da gestão (ICMBio, conselho e AMOREMA) com órgãos planejadores e gestores da educação municipal (secretarias municipal e estadual de educação etc.). Informaram que o conselho discutiu uma única vez, proposta de educação voltada às especificidades da Mapuá.

Enfim, entrevistamos 14 alunos da CFR oriundos de comunidades que compõe a RESEX Mapuá, a fim de saber de aspectos do universo escolar do lugar segundo a visão deles, pois haviam passado por, pelo menos, três tipos de escola com formas de trabalhar diferentes: primeira à quarta série multisseriadas; quinta à oitava série; educação de jovens e adultos e pedagogia da alternância da CFR. Responderam sobre: conhecimentos que têm da criação da reserva — seu funcionamento; conteúdos trabalhados e apreendidos na escola — se estão em consonância com a realidade local e se eles consideram existir algo que a escola deveria explorar e não o faz; a diferença entre educação na CFR e noutras escolas; a vida na Mapuá — aspectos positivos e negativos; a participação em reuniões de associações ou do conselho deliberativo; a pretensão de assumir futuramente posições de liderança nas comunidades onde vivem; por fim, sobre o que veem como educação ideal na RESEX.

Essa polifonia de vozes foi importante porque representa os que vivenciam concretamente o contexto da pesquisa. “[...] considerar a pessoa investigada como sujeito implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna co-participante do processo de pesquisa” (FREITAS, 2003, p. 29); e isso deu mais consistência à investigação.

A análise das informações durante os estágios da investigação se tornou mais sistemática e formal após ser encerrada a coleta de dados. As orientações de Lüdke e André (1986) guiaram a organização do material coletado, sua divisão e a inter-relação entre eles para identificar tendências, padrões e desvios; ou seja, falas mais significativas, discursos que expressam visões de mundo e possibilitam perceber o conflito, a contradição social e as situações significativas do ponto de vista interno e externo à RESEX, mas que se relacionam de algum modo com as questões que a envolvem.

A familiaridade com o local não impediu realização da pesquisa de campo dentro da reserva como uma experiência ímpar. Condições geográficas adversas — a exemplo da distância e dificuldade de navegabilidade em certo período do ano dificultando — restringem o acesso a algumas comunidades. Assim, através do representante do escritório local, o núcleo de gestão integrada de Breves, o apoio do ICMBio foi fundamental à realização da pesquisa. De 5 a 10 de julho de 2015, o núcleo realizou uma ação denominada “Caravana de sensibilização para o manejo florestal comunitário”, organizada pelo grupo de trabalho sobre manejo florestal comunitário no Marajó, formado pelos institutos Floresta Tropical; Internacional de Educação do Brasil; Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará/*campus* Breves e ICMBio, além da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado do Pará. O programa Áreas Protegidas da Amazônia e o Fundo Brasileiro para Conservação da Biodiversidade apoiaram financeiramente. Também a Prefeitura de Breves, via Secretaria de Projetos, apoiou. As instituições são parceiras e trabalham para fomentar o manejo em florestas públicas de uso sustentável no arquipélago.

Com equipe de oito representantes do grupo de trabalho e três tripulantes, o barco capitão Elvis percorreu os rios Aramã e Mapuá, aportando em quatro polos comunitários para reunião com quase 300 pessoas. A equipe me permitiu acompanhá-los durante uma semana, o que possibilitou vivenciar a rotina de trabalho e facilitou o contato com potenciais entrevistados, porque, a cada início de trabalho em cada comunidade visitada, a equipe da caravana era apresentada aos presentes; nesse momento, a apresentação expunha informações sobre todos que compunham a equipe; ou seja, técnicos do ICMBio e das instituições parceiras, assim como a pesquisadora. O objetivo da caravana compunha a agenda pactuada com os comunitários em novembro de 2014, da qual participavam as reservas do Marajó: Terra Grande Pracuúba, Arioca-Pruanã, Caxiuana, Melgaço e Mapuá. Desde então, essas atividades ocorrem obedecendo a um cronograma e visando suprir as demandas estabelecidas.

Em duas dessas viagens à RESEX Mapuá — lócus da pesquisa aqui descrita —, foi possível acompanhar a rotina do grupo, presenciar as ações, observar e conversar com muitas pessoas. Assim, os intervalos dos eventos (principalmente após o almoço) criaram condições especiais para fazer as entrevistas gravadas individuais e em grupos, a exemplo de pais, mães e filhos alunos. A caravana interagiu com aproximadamente 385 pessoas durante as atividades; ou seja, moradores dessa reserva, sobretudo quem trabalha com exploração madeireira e serraria.

3.2 O lócus da pesquisa

A reserva Mapuá fica na microrregião de furos do município de Breves, que compõe o arquipélago do Marajó, ao lado de quase 2,5 mil ilhas e ilhotas. Aí vivem quase 490 mil habitantes, nos 16 municípios que formam a chamada mesorregião do Marajó. Esta se divide em três microrregiões: a microrregião do Arari — que inclui Cachoeira do Arari, Chaves, Muaná, Ponta de Pedras, Salvaterra, Santa Cruz do Arari e Soure; a microrregião de Furos — que abarca Afuá, Anajás, Breves, Curalinho e São Sebastião da Boa Vista; e a microrregião de Portel — delimitada por Bagre, Gurupá, Melgaço e Portel. São 49,6 mil quilômetros quadrados (FIG. 6).

O município de Breves fica à margem esquerda do rio Parauaú, onde ocupa 9.550 quilômetros quadrados que integram a microrregião de furos do arquipélago. Sua população foi estimada em 97.351 mil habitantes em 2014, o que o situa como segunda maior densidade populacional do Marajó — embora seja o mais populoso e o mais desenvolvido economicamente. O território tem uma formação geográfica e fluvial que inclui ilhas, rios, estreitos e furos, além de exuberância florestal. A sede municipal — Breves — concentra serviços públicos e comércio intenso em torno dos quais gravitam os demais municípios da região; daí que oferece a maior infraestrutura urbana marajoara (IBGE, 2014).

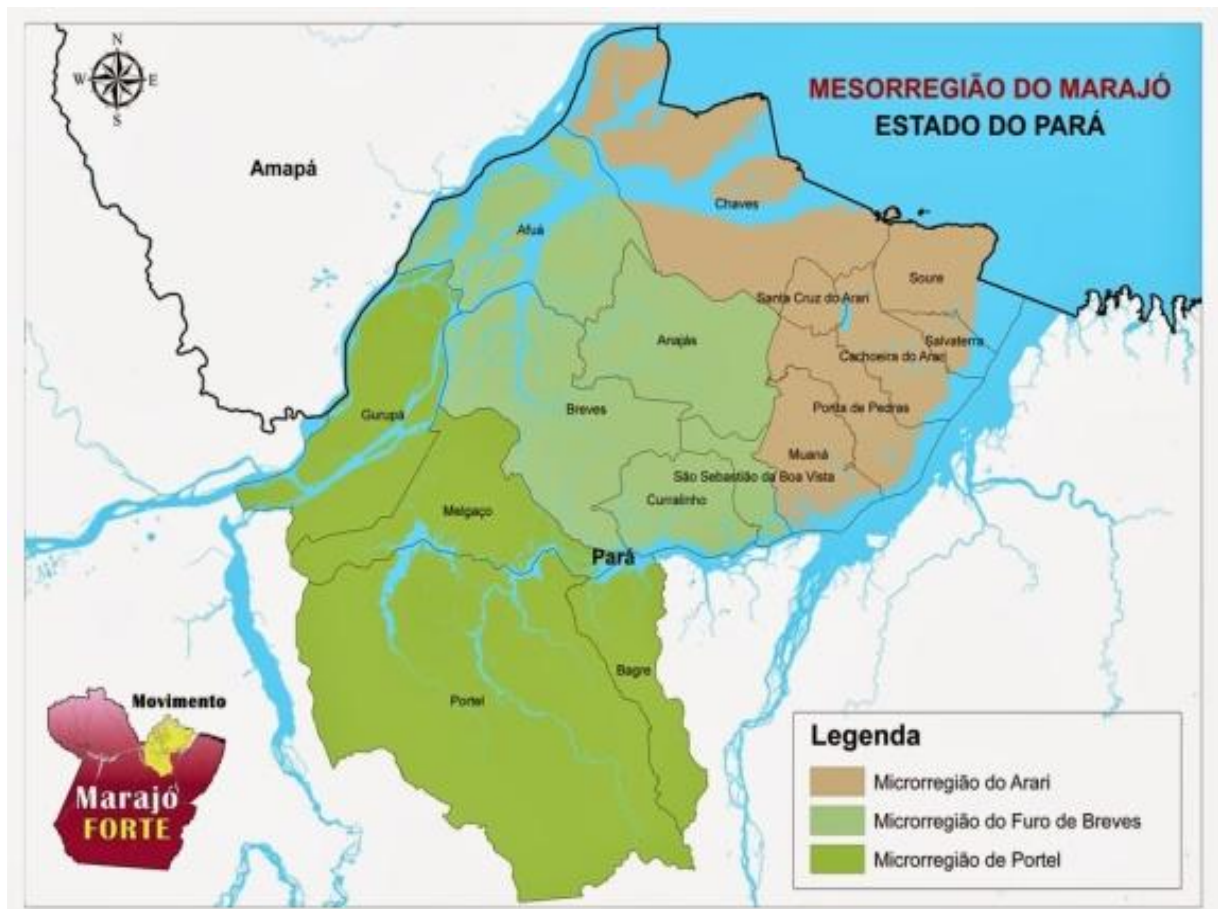


FIGURA 6. Posição de Breves na mesorregião do Marajó e a localização da RESEX Mapuá no município de Breves (imagem recortada para fins de diagramação do texto).
Fonte: ICMBIO, 2008.

Como cidade portuária, de Breves³⁷ partem navios para partilhar o rio com cascos a remos, barcos de todos os tamanhos e tipos. Graças à posição geográfica privilegiada, é o caminho fluvial da Amazônia por onde navegam navios, barcos, iates e embarcações menores, vindos de Belém, do interior do município, de municípios vizinhos, de outros estados e outros territórios brasileiros. Breves,

[...] por apresentar posição geográfica privilegiada, tem acesso para muitas regiões através dos rios. Nos portos de Breves diariamente ancoram dezenas de embarcações advindas de Belém. Daqui seguem viagem para Macapá, Santarém e Manaus, interligando a cidade com toda a região do baixo Amazonas. Mercadorias variadas são despejadas regularmente nos portos de Breves, e distribuídas tanto no comércio local, quanto nos municípios vizinhos, assim como informações, encontros, despedidas, dinamizam a economia e a cultura local e regional (PACHECO, 2010, p.4).

Com essa localização, a cidade se tornou centro irradiador da conquista da região sul da ilha de Marajó. Suas condições geográficas são mais adequadas à influência regional, a ponto de se irradiar geopoliticamente e fazer aparecer outros núcleos e cidades.

Eis por que, direta ou indiretamente, as cidades do sul da ilha se veem ligadas historicamente a Breves; nenhuma outra parte da ilha dependeu tanto dessa cidade. Pouca coisa acontece nessas paragens se não for com ou através dela (PAES, 2010, p. 22).

Essa predominância a elevou à condição de “capital das ilhas”: os vínculos intrarregionais são fortes — embora seu mercado seja limitado e seus vínculos externos tenham pouca relevância. Segundo Paes (2010), Breves se tornou líder no conjunto de cidades da região por causa, também, da debilidade das interligações espaciais e pelas fraquezas econômicas da região, resultantes diretamente de seu caráter eminentemente extensivo, que acentuou a tendência ao estabelecimento de relações diretas com a cidade.

³⁷ As origens do município remontam ao período colonial. Com o passar dos anos, a região passou a ser conhecida como “lugar dos Breves”, que, em 30 de novembro de 1850, por força da lei provincial 172, tornou-se a Freguesia Nossa Senhora de Santana dos Breves. Um ano depois, a freguesia se alçou à condição de Vila. O status de município veio em 2 de novembro de 1882, através da lei 1.079. A exploração mercantil do município teve como objeto não só os recursos naturais, a borracha e a madeira em particular, mas também o trabalho humano, pois os moradores do local não eram beneficiários das terras onde sempre viveram. No século passado, um número expressivo de pessoas se deslocou para a região a fim de tirar algum proveito do ciclo da borracha, a exemplo de comerciantes interessados em alimentar o mercado de consumo gerado por esse ciclo econômico e, sobretudo, manter uma relação de mercado baseada no aviamento. Com isso, houve uma concentração de grandes lotes de terras sob domínio de poucos, pois dívidas do aviamento não quitadas no tempo previsto obrigavam o trabalhador a liquidá-las com suas terras: sítios, chácaras, terrenos, propriedades maiores... Essa cessão de terras algo coercitiva produziu “donos” de áreas amplas nas terras do município que, uma vez de posse das terras, passaram a considerar os moradores antigos, tradicionais como invasores ou meeiros cuja permanência ali exigiria que trabalhassem agora para os patrões/coronéis (PAES, 2014). Tais condições de exploração e posse da terra ilustram a situação de vida de quem habitava as margens do rio Mapuá antes da criação da RESEX.

Contudo, o surgimento de outros polos regionais e a elevação hierárquica de outros núcleos menores modificaram o espaço regional e reduziu a predominância de Breves como cidade. Políticas de desenvolvimento regional do poder público para a Amazônia se refletiram — e se refletem — com evidência nos padrões de crescimento e em seu papel no contexto regional.

Na porção leste do município, fazendo divisa com os municípios de Anajás, São Sebastião da Boa Vista e Curralinho, está a RESEX Mapuá, cuja área soma 94.463,03 hectares às margens dos rios Mapuá e Aramã (FIG. 7). Instituída por decreto presidencial em 2005, ficou sob administração do ICMBio.

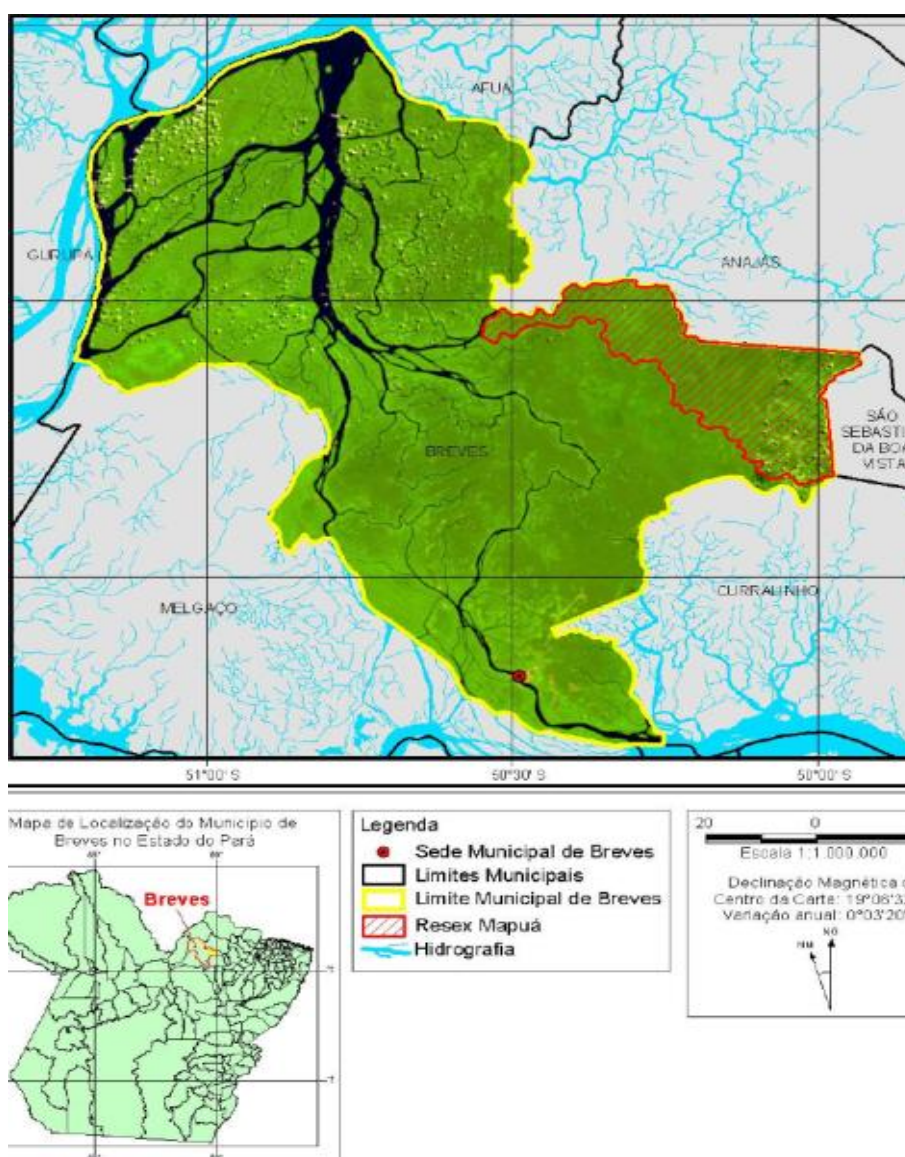


FIGURA 7. Posição de Breves na mesorregião do Marajó e a localização da RESEX Mapuá no município de Breves (imagem recortada para fins de diagramação do texto).

Fonte: ICMBio, 2008.

A reserva Mapuá é habitada por populações tradicionais. Noutros termos, sua economia gira em torno da agricultura e do extrativismo voltados à subsistência, além da criação de animais. Vivem na reserva quase 4,5 mil pessoas, em 14 comunidades ribeirinhas: Santíssima Trindade, São Benedito Aramã, São Sebastião Mapuá, Bom Jesus, Vila Amélia, Santa Rita, Nazaré do Socó, São José, São Benedito Mapuá, Santa Maria, São Sebastião Canta Galo, Assembleia de Deus, Nazaré do Jacaré e Perpétuo Socorro. A base econômica das comunidades está na exploração da madeira, do açaí e do palmito e na produção de farinha de mandioca.

O palmito é tido como uma poupança pelas famílias: só é explorado em situações emergenciais, como os períodos chuvosos (janeiro a abril), quando as outras fontes de renda ficam escassas. Processado *in natura* em fabriquetas artesanais, é comercializado em potes para 800 gramas nas cidades de Breves, Anajás e Portel. A madeira é vendida ao longo dos rios em serrarias quebra-peito,³⁸ que cortam toras e vende tábuas (brutas) para atravessadores que lhes destinam aos lugares aonde chega o palmito. O açaí tem safra de maio a agosto, com ápice em junho e julho. O fruto é escoado para Breves, Belém e Macapá. A mandioca para a produção da farinha é cultivada em roçados resultantes da derrubada e da queima de floresta. Algumas famílias possuem casa de produção de farinha; as que não, processam a mandioca em casas cedidas por vizinhos. A mão de obra é prioritariamente familiar. Como as técnicas são rudimentares, a produtividade é baixa. A extração da madeira é feita exclusivamente por homens.

Coordenado pelo Fundo para Conservação da Biodiversidade, o programa Áreas Protegidas da Amazônia — organização não governamental sediada na cidade do Rio de Janeiro — atende a RESEX. Combina biologia da conservação com práticas racionais de planejamento e gestão. É o maior programa de conservação de florestas tropicais do planeta e o mais expressivo na temática das unidades de conservação no Brasil. Foi lançado em 2002 para ser executado em três fases independentes e contínuas no propósito de expandir e fortalecer o Sistema Nacional de Unidades de Conservação na Amazônia, proteger 60 milhões de hectares, assegurar recursos financeiros para a gestão dessas áreas no curto e no longo prazo, além de promover o desenvolvimento sustentável na região.

De âmbito federal, o programa é coordenado pelo Ministério do Meio Ambiente, gerenciado financeiramente pelo fundo e financiado com recursos do Global Environment

³⁸ Trata-se de uma unidade de beneficiamento de madeira equipada com uma serra circular movida por motor a combustão que desdobra a madeira em pernamancas e tábuas. Essa denominação se associa à movimentação manual das toras, o que esforço físico extremo — não raro, causa problemas de saúde, a exemplo de dor no peito. Daí a denominação.

Facility, via Banco Mundial, do governo da Alemanha, por meio do Banco de Desenvolvimento da Alemanha, da rede World Wide Fund for Nature (WWF), mediante a WWF–Brasil, e do Fundo Amazônia, isto é, do BNDES. As unidades de conservação apoiadas são beneficiadas com bens, obras e contratação de serviços necessários à realização de atividades de integração com as comunidades de entorno, à formação de conselhos, aos planos de manejo, a levantamentos fundiários, à fiscalização e a outras ações necessárias ao seu bom funcionamento.

A dimensão territorial e as características naturais de um arquipélago como o Marajó dificultam o acesso à região, isto é, a consecução de políticas desenvolvimentistas como as que chegaram à mesorregião nos anos 1970 e 80. Em geral, a região das ilhas e dos furos centrou sua economia nas potencialidades naturais, em particular o extrativismo vegetal. Assim, mesmo que o Marajó seja uma área de proteção ambiental prescrita constitucionalmente, a proteção oficial à dimensão natural — por exemplo, à fauna — não se estende à dimensão social, diga-se, às pessoas do lugar; tal condição não garante a presença efetiva do Estado com serviços públicos como saúde e educação. A base legal não tirou a população da situação de abandono social — ainda um objeto de descaso político; descaso muito maior em lugares distantes das sedes municipais.

V

Educação na dinâmica de gestão da RESEX Mapuá

O município de Breves apresenta um número significativo de escolas. São 292 instituições de ensino, 32 no meio urbano e 260 no meio rural. Vinte estão na RESEX Mapuá (Breves, 2015).

QUADRO 1
Escolas situadas na região da RESEX Mapuá, Breves, PA, 2015

| | COMUNIDADE | ESCOLA |
|----|-------------------------------------|---|
| 1 | Santíssima Trindade – Aramã | E. M. Boa Esperança |
| 2 | São Benedito – Aramã | E. M. Paraíso |
| 3 | São Sebastião – Mapuá | E. M. Boa Vista E. M. Menino Jesus |
| 4 | Bom Jesus – Mapuá | E. M. Livramento E. M. São Bendito E. M. Bom Jesus Casa Familiar Rural |
| 5 | Vila Amélia – Mapuá | E. M. Coração de Jesus |
| 6 | Santa Rita – Cumaru | E. M. Santa Rita E. M. N. Srª de Fátima |
| 7 | Nsª Srª de Nazaré do Lago do Socó | E. M. Alta Floresta |
| 8 | São José – Mapuá | E. M. N. Srª de Fátima (anexo) |
| 9 | São Benedito – Mapuá | E. M. São Benedito |
| 10 | Santa Maria – Mapuá | E. M. Santa Maria E. M. São Domingos |
| 11 | São Sebastião – Canta Galo | E. M. Canta galo |
| 12 | Assembleia de Deus – Mapuá | E. M. Bela Vista |
| 13 | Nsª Srª de Nazaré do Lago do Jacaré | E. M. Joaquim Nunes Hortas E. M. Maria do Carmo |
| 14 | Perpétuo Socorro – Mapuá | E. M. Milagrosa |

Fonte: BREVES, 2015

A educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental (primeiro ao quinto ano) são organizadas em classes multisseriadas; as séries finais (sexto ao nono ano) seguem um sistema denominado circuito com professores que circulam nas localidades onde existe oferta de turmas; ou seja, alternam-se em períodos diversos e lecionam uma disciplina por vez. O ensino médio ofertado pelo sistema de organização modular de ensino em 2014 abriu 384 vagas, distribuídas em cinco localidades: Vila Mainardi, Nova Jerusalém, São Benedito do Jacaré Grande, Curumú e Lago do Jacaré (BREVES, 2014; 2015).

Destaca-se nesse contexto a localidade Lago do Jacaré, onde está a comunidade Nossa Senhora de Nazaré a mais entranhada da reserva Mapuá, ou seja, a mais distante das comunidades em relação à entrada do rio Mapuá. Da entrada da reserva e do lago do Jacaré — onde nasce o rio Mapuá —, uma lancha voadeira leva quase três horas para chegar à reserva. Nessa comunidade está a sede administrativa, denominada Associação dos Trabalhadores Agroextrativistas Lago do Jacaré. O Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio) estima a população da comunidade em 266 habitantes, ou seja, em 38 famílias.³⁹

5.1 Educação na RESEX Mapuá: papel da escola na comunidade

A pesquisa de campo na Mapuá pressupôs ouvir alunos, pais, professores e líder comunitário, visando perceber o saber do homem rural e sua possível relação com a escola. Essa percepção suscita preocupação porque existe um projeto político-pedagógico unificado para as escolas do meio rural desde 2008; ou seja, que não se concretiza por completo. Mais que isso, exceto as escolas Ivo Mainard, no rio Jaburu, e Justino Costa, na PA-159, as demais não têm projeto político-pedagógico; isso porque as duas, segundo técnica da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), seriam as únicas que têm estrutura administrativo-pedagógica completa. As demais seguem diretrizes pedagógicas orientadas pela SEMED, por meio dos técnicos educacionais, nos moldes do que é planejado para as escolas da cidade. Além disso, da forma como vemos, entender os processos educativos em reservas extrativistas supõe relacioná-los com o desenvolvimento social em geral, com a proteção da biodiversidade, com a integração comunitária; assim como falar em educação em reservas supõe vinculá-la a políticas educacionais como aquelas instituídas pela LDBEN, a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

As reservas extrativistas — convém frisar — pertencem à categoria *unidades de conservação protegidas e geridas pelo Estado*. Como tal, são objeto da política nacional de meio ambiente para áreas protegidas. Nesses espaços, as relações socioambientais são conflituosas; em geral, a luta de classes e a disputa territorial detonam os embates.

Parte dos problemas que as unidades de conservação enfrentam nas relações internas e externas está relacionada com pressões antrópicas. Essas áreas são habitadas por populações tidas como socioambientalmente vulneráveis, “[...] destituídas de força econômica e de poder político” (ALLEGRETTI, 2002, p. 18) que se institucionalizaram a

³⁹ O universo demográfico apresentado se refere a levantamento feito pelo ICMBio e reflete a realidade de 2012.

partir da década de 1990, com a organização de movimentos sociais contrários ao sistema capitalista e a suas bases estruturais. Daí que a conservação da natureza e o uso dos recursos naturais de forma sustentável têm sido a arma dessas populações, pois os recursos naturais são vetores da “[...] sustentabilidade do sistema numa concepção mercadológica” (CRUZ; SILVA, 2013, p. 4).

Contudo, como tais populações tendem a ser são vistas como fonte de impactos negativos para as áreas naturais, as comunidades que vivem nas RESEX precisam se tornar aliadas da conservação: compreender que são parte desse sistema e precisam mudar a forma de tratar a natureza. O desafio é o como fazer isso quando a crença a infinitude dos recursos naturais atravessou a história. Mudar essa forma de pensar e agir seria possível pela educação ambiental e participação em iniciativas de sustentabilidade. Mesmo que o processo seja lento — pois exige confiança, respeito e “escuta sensível”, como recomenda Morin (1996) —, pode valer a pena. Essa compreensão pode ser depreendida do relato de professora entrevistada (MADONA, 2015, entrevista):

Algo precisa ser feito. Não existe dúvidas [...] a questão, assim, do desmatamento, desse prejuízo que traz a questão das queimadas e outras questões. Na verdade, tem que ser trabalhado *mesmo* com as crianças e com os jovens, bem jovens, porque os outros, os adultos, eles já têm uma frase pronta. Quando tu fala sobre isso, ele diz: “Mas isso é dá natureza, nunca se acaba” [...] mesmo eu tendo várias vezes promovido palestras entre eles na comunidade, eu falo para os pais — já não era nem os alunos, era com os pais — e sem que eles entendesse porque eles estavam ali, eu procurava fazer com que eles falassem, um falava sobre as danças do passado, lá de quando eram crianças, falavam do tipo de caça, quantidade de caça, tipo de madeira, quantidade de madeira, temperatura, enfim, cada um deles deveria contar alguma coisa da sua juventude com relação a isso. Eu determinava os temas, e, sem perceber, eles acabavam falando da destruição, da dizimação que teve de animais, de plantas, do solo, do rio, de tudo. Assim, eu fui provando pra eles que eles estavam errados: “[...] não sou eu que tô dizendo, são vocês que estão dizendo que tá errado, que vocês não podem pensar dessa forma”. Mas é muito difícil. Eu na, minha escola, procuro fazer isso. Mas e os outros?

Esse relato aponta a necessidade de uma política de educação voltada à realidade local atenta a questões ambientais. Embora o País tenha avançado bastante no percurso que contemple a educação na política de conservação da biodiversidade: a Constituição Federal de 1988 prescreveu que “[...] quase todos os Estados [...]” estabeleceriam “[...] disposições específicas sobre meio ambiente e quase todos incluíram a EA entre os temas contemplados (BARBIERI, 2004). Mas em âmbito local ações efetivas ainda estão longe de concretização prática. A escola fica alienada da vida local; ou seja, refere-se a uma

comunidade idealizada nos livros, que pouca relação tem com a comunidade real que justifica a existência dela. Em tal referência, acabam reproduzindo valores não compatíveis com os da comunidade. Essa constatação se apoia na fala de professor, aluno e mãe ao responderem à pergunta sobre os conteúdos trabalhados na escola que são voltados à realidade da reserva:

Na escola que eu trabalho há nove anos — como eu fiz parte da RESEX no primeiro momento, como conselheira deliberativa —, eu acabei tendo contato com várias pessoas que vieram de outras partes do país: Belo Horizonte, São Paulo, Rio de Janeiro... Vinham dar curso de capacitação ou fazer pesquisas. Algumas eram pedagogas. Então, eu conversava e sempre ficava perturbando a vida delas, porque queria saber como trabalhar a educação ambiental na escola, porque não via sentido, e não vejo sentido [em] uma RESEX [em] que as escolas não trabalham a questão ambiental: por que se jogam lixo no rio, couro de animal e tudo quanto é porcaria, [por que] não se protege as águas, [por] que se destroem a madeira, o palmito. Eu não entendia por quê. Se é uma reserva só no nome, né? Se ali realmente, de fato, não existe ensinamento de boas práticas; se os conteúdos trabalhados não são voltados para aquela realidade. Então eu acabei recebendo material e orientação dessas pessoas e passei a trabalhar por minha conta. Já fiz alguns projetos relacionados à questão do lixo. Então, hoje, na minha comunidade, muitos hábitos já foram mudados (MADONA, 2015, entrevista).

Na escola normal, quase nada [coerente com a realidade da reserva], porque são coisas do livro e que nem sempre é igual às coisas daqui. Já na CFR, sim. A gente aprende como trabalhar na terra, não poluir, não desmatar, aprende a preservar isso tudo (MARINA [aluna], 2015, entrevista).

Muito pouco [de conteúdo sobre a realidade da reserva]. Fui aluna, não estudei muita coisa diferente do que estava na cartilha. Hoje acompanho meus filhos, porque eu faço isso, e vejo que não mudou muita coisa. Os professores vêm da cidade, já traz tudo pronto, tudo igual das escolas de lá (MÃE [líder comunitária], 2015, entrevista).

Essas falas sugerem uma lacuna educacional quanto a valorizar na escola o conhecimento local, que desponta timidamente em práticas docentes mais singulares e com intensidade na Escola Comunitária Casa Familiar Rural, ou CRF. O relato do gestor da RESEX Mapuá também indica isso:

[...] é inegável o esforço que o órgão municipal responsável pela oferta da educação faz dentro das suas limitações. A questão é que não basta apenas ofertar a educação; nós temos que olhar que tipo de educação está sendo oferecida e verificar se esse tipo de educação realmente está condizente com aqueles princípios que se quer para a vivência das pessoas, para a existência dela naquele meio social que é *exatamente* o princípio da gestão compartilhada e a questão da sustentabilidade dos recursos naturais e a questão da necessidade da preservação da cultura desse povo (Moura, 2015, entrevista).

Dito isso, o quadro educacional formal na reserva Mapuá, com base em relatos dos informantes da pesquisa (gestor da reserva, aluno, mãe e líder comunitário), evidencia realidades distintas em um mesmo local, ou seja, dois projetos de educação: a escola comum, que parece negar e não valorizar o saber local, isto é, , exclui as singularidades, a CFR, que tenta afirmar e incluir — de certa forma, liberta —, mas cuja luta pela sobrevivência parece indicar um modelo cuja manutenção tem onerado o sistema educacional, ainda que seu modelo de educação — a pedagogia da alternância — aproxime-se do que a comunidade almeja. Isso fica patente no relato do gestor da reserva:

[...] hoje o que existe na RESEX Mapuá é exatamente, no funcionamento da educação, do ensino, o tradicional, que é, que já vem proposto pela SEMED, que é desenvolvido, que é importante do ponto de vista da instituição, mas que, ao meu ver, fica a dever do ponto de vista da emancipação maior desse morador, desse ser humano da RESEX. É a proposta da Casa Família Rural [sic], a partir da pedagogia da alternância, que procura fazer essa união entre experiência, a vivência das pessoas e a técnica educacional. É essa coisa que cada vez mais toma corpo, que é exatamente essa interferência institucional, mas uma interferência — vamos dizer assim — mais elaborada, envolvendo mais a comunidade, envolvendo outras instituições técnicas, como e o caso da EMATER [Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural], como é o caso de organizações não governamentais que têm trabalhos importantes, seja do ponto de vista da organização social das pessoas, seja do ponto de vista do treinamentos técnico pras pessoas saber respeitar uma floresta, não serem impedidas de utilizar o recurso de uma floresta, de tirar madeira, mas de maneira racional. Como se disse, de maneira que não vá prejudicar aquele meio ambiente, que não vá faltar no futuro. Então essa proposta ta sendo cada vez mais forte na RESEX Mapuá e tem adesão da população, porque uma proposta que se volta pra base econômica, ela não fica apenas no plano ideal, ela não fica como a mera utopia. Ela mexe com a vida funcional das pessoas (MOURA, 2015, entrevista).

Em relato de aluna (LICE, 2015, entrevista),

Aqui é assim, tem a escola da CFR que tem as alternâncias e a gente fica direto na escola durante umas semanas e depois volta pra casa para fazer pesquisa com a família com os outros comunitários e também para colocar em pratica o que aprendemos. E nas outras escolas você vai todo dia e volta e não tem nada disso é só aula mesmo com os assuntos.

O líder comunitário se refere aos tipos de escolas existentes na RESEX nestes termos:

Eu acho assim: tem a escolhinha, tem a escola de ampliação — que são as escolas de seis salas, que chamam de escolão. Elas levam um aprendizado diferente da Casa da Família Rural [sic], que eu acho que é onde desenvolve mais a educação, tanto na escola CFR como no campo, porque vai informação, atende melhor. Se é uma semana, é direto e alterna aula e descanso. Outra semana, de volta à aula. Mas o aluno entra às 7 da manhã e

sai 10 e meia da noite e lá os professores não falha. O que mais leva incentivo do aprendizado do aluno é não ter falha do professor. Então, lá na Escola Familiar Rural não falha. Quando chega no dia da disciplina dele, ele ta lá. Tá todos os oito professores, nove, conforme nas horas da disciplina. Ele ta lá e nem sai da sala. Quem sai da sala é os alunos, na hora do intervalo pra merenda, almoço, a hora do descanso das 3 [da tarde]. Mas, saiu um professor, entra outro. Cada qual com sua disciplina. E também é um aprendizado mais rápido. Quando a pessoa sai de lá, ela já sai com um destino pra uma universidade ou então pra ganhar seu dinheiro e pra ajudar a família com o que aprende a trabalhar com a natureza; e nas outras não tem nada disso. Mas eles estudam os ensinamentos também, só que diferente da casa familiar (ANTONIO, 2015, entrevista).

Dada a similaridade do objeto de estudo — educação em unidade de conservação —, o estudo de Cruz (2014) sobre conservação da biodiversidade na escola da RESEX Terra Grande Pracuúba, também no Marajó, contribui para compreender a educação como liberdade possível via instrumentalização dos residentes; como aliada ao processo de gestão como mediadora de ações para o desenvolvimento. Seu trabalho apresenta uma análise crítica da educação das populações considerando a concepção de escola, a realidade socioambiental e os objetivos de uma unidade de conservação. Pela forma como se apresentam no interior dessa reserva, as conclusões apontam um distanciamento entre educação escolar, processos de efetivação e objetivos socioambientais da área demarcada que não contribui para a realidade histórica de extrativistas a fim de transformar a realidade que vivenciam; distanciamento entre educação escolar ofertada e o direito efetivo à educação e ao respeito à diversidade, ao modo de vida e à relação da escola com o espaço e os objetivos de uma unidade de conservação.

A julgar pelos documentos norteadores das políticas educacionais, pela fala de entrevistados e pela criação e existência da RESEX Mapuá no município de Breves, de certa forma a situação da reserva descrita por Cruz se coaduna com que as comunidades de Mapuá vivenciam, em especial na educação das populações tradicionais residentes. De fato, a SEMED reconhece a importância da reserva e a tem como incentivador à preservação. Contudo, os documentos norteadores da educação como o planejamento curricular não expressam essa preocupação, pois reproduzem o modelo urbano de educação. Com efeito, conforme a fala de uma técnica da SEMED,

Apesar de não existir um planejamento específico, ou voltado para a realidade da RESEX, podemos dizer que a existência da RESEX Mapuá é muito importante, não apenas como algo que identifica o município, mas também porque vem sendo um diferencial importante para o currículo escolar, pois incentiva a conscientização e preservação do meio ambiente, não responsabilizando somente a escola com essa educação (L. M. B., 2015, entrevista).

A importância da RESEX na vida dos moradores e no aspecto educacional se projeta na fala do líder comunitário:

[...] a educação na RESEX, depois da criação, ela cresceu bastante, porque antes a educação existia, sim, dentro do Mapuá, mas ela era tão baixa, que só chegava à quarta série. No momento ainda não tinha tantas escolas. Se eu não tô enganado, tinha quatro escola construída pelo governo municipal. Hoje tem mais escola construída. Professores também tem. O estudo tá chegando até a oitava, primeiro ano, até segundo já tem. Pra mim, ela tá se evoluindo cada vez mais e é um sentido de dizer assim, que também os rapazes e as moças e mais pessoas de idade que tinha vontade de chegar numa certa escolaridade e não podiam, [...] nós já temos professores de lá do próprio Mapuá, que nasceu, se criou, começou estudando lá [...] foi pra cidade e voltou e hoje já temos professores formados lá de dentro. Então, quer dizer que pra mim já é um respeito muito grande com a educação. Mas digo assim, ainda falta algumas organizações pra favorecer melhor. Precisa colocar no ensino as questões do Mapuá e da RESEX, que só a CFR [Casa Familiar Rural] é que tá fazendo. (ANTONIO, 2015, entrevista).

Atuante há 17 anos no rio Mapuá, uma professora entrevistada tem o olhar de quem não é nativa do lugar, mas que o conhece a fundo porque acompanhou as transformações que redundaram na criação da RESEX e nas mudanças por que esta passou. Ela teria uma visão do antes e do depois.

A RESEX foi extremamente importante para os moradores, porque melhorou muito a vida dessas pessoas que era muito sofrida. [...] mas ainda não alcançou o que deve e pode representar para as comunidades uma reserva extrativista [...] Sobre a educação voltada pra realidade local, de seis anos pra cá começou a ocorrer discussão sobre a importância de se trabalhar temas transversais; porém, assim — como eu posso dizer? —, os professores não estão preparados pra trabalhar, eles estão soltos, não passam por uma formação, por uma sensibilização pra entenderem que realmente é uma responsabilidade nossa: enquanto educar, trabalhar isso, sabe? Mas isso tudo depende muito do tipo de professor que se coloca também pra trabalhar, porque eu acredito que eles deveriam conhecer. Vão pra lá — eles sabem que o trabalho é no Mapuá —, mas muitos não têm nem noção do que é uma reserva, como deve funcionar, nada. E isso — assim, na minha opinião — foi um erro muito grande, porque criaram uma reserva pra que a população tradicional pudesse tirar o seu sustento sem destruir, mas não informaram as demais populações do município sobre isso.

A lei municipal 2.248/2012 formalizou o sistema municipal de educação de Breves; e embora sua proposta curricular aponte conteúdos e obrigatoriedade de explorar o meio ambiente como objeto da educação escolar, só algumas escolas desenvolvem projetos esporádicos, irregulares, sem continuidade. Curiosamente, o plano municipal de educação ambiental foi elaborado em 2010; mas — como disse a técnica da SEMED — não foi

implementado porque havia “[...] a carência de profissionais específicos para coordenar e articular entre as instituições o que se propõe o documento” (L. M. B., 2015, entrevista).

Nesse cenário, poucas práticas pedagógicas se destacam nessa seara, a exemplo do que faz uma professora entrevistada:

Eu trabalho as questões ligadas ao meio ambiente porque, quando fui membro do conselho deliberativo, fiz algumas formações e também participei do curso de extensão em Educação Ambiental, Escolas Sustentáveis e Com-Vidas, onde aprendi muito e ainda hoje procuro inserir no meu planejamento e nas aulas [...] com relação aos nossos planejamentos, não se planejam ações voltadas pra educação ambiental. Por exemplo, tudo é muito solto, por mais que se planeje com os coordenadores na SEMED, não se tem garantia de que vai ser executado. Então cada um faz o que sabe, o que pode (M., 2015, entrevista).

A técnica da SEMED reconhece falhas na lei 2.388/15, que institui o plano municipal de educação. Por exemplo, nas plenárias, não foi pautado nenhum modelo de planejamento voltado à RESEX, onde só não impera a escolarização comum — de feição urbana — porque a escola comunitária CFR e sua pedagogia da alternância vão oferecer o contraponto ao incentivar o aluno à sua formação profissional vinculada ao local e favorável à preservação da reserva, sua realidade. Por ser de ensino médio, essa escola se vincula à Secretaria de Educação do Pará, mas daí não recebe nenhum tipo de assistência. Assim, sobra ao município atuar para mantê-la em funcionamento, pois foi construída pela prefeitura de Breves cuja gestão entende que

[...] incentivar, através de parcerias, e valorizar as experiências vivenciadas com a pedagogia da alternância tem sido esse o seu papel, embora não haja uma política de articulação e planejamento participativo com o conselho da RESEX, a AMOREMA, secretarias e órgãos municipais, federais e ONGs [organizações não governamentais] etc. sempre houve um distanciamento com essas entidades. O ICMBio ainda é muito ausente das políticas de fiscalização, tão quanto das educacionais (L. M. B., 2015).

Ainda segundo a técnica da SEMED, em relação à CFR

Os desafios são grandes, pois a pedagogia da alternância não é uma receita pronta diferente da escolarização comum, que parte dos grandes teóricos e é planejada até verticalmente. A pedagogia da alternância exige planejamento, e o aluno também decide o que ele quer aprender. Nesse sentido é feita uma contextualização de suas vivências e desafios em sua comunidade, onde daí se dá o planejamento para o trabalho pedagógico. Nesse sentido, a escola sofre com a falta de profissionais capacitados que entendam a pedagogia [da alternância] (L. M. B., 2015).

Dito isso, o retrato educacional que se delineia na reserva Mapuá é o da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, segundo a LDBEN, lei 9.394/96), da

pedagogia da alternância e da educação não formal — esta última presente em ações coordenada pelo órgão gestor da reserva em parcerias com outras instituições. Por exemplo, o grupo de trabalho como em andamento formado pelo Instituto Floresta Tropical, Instituto Internacional de Educação do Brasil, Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado do Pará, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará/*campus* Breves, além do ICMBio. Alia-se a seus esforços o apoio da prefeitura de Breves, por meio da Secretaria de Projetos. As instituições parceiras trabalham para fomentar o manejo em florestas públicas de uso sustentável. O grupo atua junto aos extrativistas desde outubro de 2014, debatendo e executando ações em seminário com representantes de todas as RESEX da região do Marajó.

As expectativas, os interesses e as necessidades das comunidades da RESEX Mapuá relativos à escola não se resumem à dimensão teórico-pedagógica, pois supõe questões práticas em que a leitura e a escrita sirvam de instrumento político útil para ler o mundo⁴⁰ e resolver problemas que se impõem no cotidiano. Uma professora entrevistada aponta essa direção da escolarização mais instrumental, mais focadas nas demandas do meio e daqueles que aí vivem:

Nós temos hoje alguns jovens que estudaram na primeira turma da CFR, já concluíram e hoje já estão lutando por um ambiente melhor, mais saudável. E as escolas lá do alto Mapuá, onde a gente teve acesso e permaneceu por mais tempo, também nós temos jovens hoje engajados nas lutas; temos jovens hoje que já chamam os outros pra conversa, discutem, cobram melhorias. Então a educação desejada por eles não se resume ao aprender a ler e escrever e contar como antigamente (Dinha, PROFESSORA 2015, entrevista).

Com efeito, como afirma Brandão (1984, p. 243), “[...] as famílias de trabalhadores rurais [...] esperam da escola o ensino que torne o filho capaz de lidar ainda como lavrador e, depois, como o que vier a ser”. É consenso entre pais, alunos e líderes comunitários o papel da educação escolar como algo que tem de ir além do ensino da leitura, da escrita e das operações matemática. Desejam a continuidade de uma formação escolar que possa contribuir

⁴⁰ Para Paulo Freire (1989, p. 10–11), o ato de ler o mundo precede o ato de ler a palavra: “Primeiro, a leitura do mundo; depois, a leitura da palavra”. Diz ele: “[...] [o] canto dos pássaros — o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-quem-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. [...] [...] o assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores — das rosas, dos jasmims —, no corpo das árvores, na casca dos frutos. Na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos: o verde da manga-espada verde, o verde da manga-espada inchada; o amarelo esverdeado da mesma manga amadurecendo, as pintas negras da manga mais além de madura. A relação entre estas cores, o desenvolvimento do fruto, a sua resistência à nossa manipulação e o seu gosto. [...] A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço — o sítio das avencas de minha mãe —, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras”.

para a realidade local. E essa educação e formação parecem despontar nos moldes da escola comunitária CFR, a julgar pela fala de uma mãe:

Antes o estudo era muito baixo, só tinha de primeira a quarta série e muito precário. Hoje melhorou bastante, já temos professores filhos aqui do Mapuá que foram para Breves estudar e voltaram para trabalhar. Existe também alunos formados na Casa Familiar Rural que estão trabalhando como técnicos, até em outra cidade e pagando os seus estudos em cursos que em Breves não tem. Então, hoje em dia tá muito melhor. A escola não serve só para desemburrar. (Kátia, Mãe, 2015, entrevista).

[...] hoje em dia tá muito melhor. Claro, tem muitas coisas que precisam se ajustar (PIRIQUITO, LÍDER COMUNITÁRIO, 2015, entrevista).

Convém dizer que nem sempre as populações acessam esses recursos de forma qualitativa e igualitária, mesmo que a institucionalização da reserva garanta a seus residentes não só direito ao uso dos recursos naturais através de uma política de conservação da biodiversidade, mas o direito à educação como elemento importante dessa política.

Na sede comunitária — o vilarejo de Nossa Senhora de Nazaré do Lago do Jacaré —, há a Escola Municipal de Ensino Fundamental Joaquim Hortas (FIG. 9), uma das quatro nesse modelo arquitetônico que existe na RESEX. Recém-construída, apresenta uma estrutura física adequada à prática escolar (da educação infantil ao ensino médio), diferentemente das escolas que funcionam em prédios arquitetonicamente variados e pedagogicamente inadequados.



FIGURA 8. Escola Municipal de Ensino Fundamental Joaquim Hortas, em Nossa Senhora de Nazaré do Lago do Jacaré, vilarejo-sede comunitária da RESEX Mapuá, Breves, PA, 2015. Estrutura possui seis salas de aula e dependências administrativa e pedagógica.

Fonte: acervo da pesquisa — fotógrafo: Marine la Pinheiro



FIGURA 9. Visão panorâmica de Nossa Senhora de Nazaré do Lago do Jacaré, vilarejo-sede comunitária da RESEX Mapuá, em Breves, PA, 2015. As fotografias exibem uma visão panorâmica em sentido oeste e leste: (à esq.) nota-se a escola — na extrema esquerda — e a fachada branca da igreja — na direita extrema. As duas imagens captam o vilarejo em 2015. Como se pode deduzir, não há sistemas de abastecimento de água, não há esgoto nem eletricidade; a energia elétrica é gerada por um motor, que funciona até as 21h.

Fonte: acervo da pesquisa — fotógrafo: Marinela Pinheiro



FIGURA 10. Leito de rio no período de seca na região de Nossa Senhora de Nazaré do Lago do Jacaré, vilarejo-sede comunitária da RESEX Mapúá, Breves, PA.
Fonte: Pinheiro (2015) — fotógrafo não identificado.

Habitantes da RESEX e visitantes reconhecem a beleza da região onde vive a comunidade; e não por acaso as alterações climáticas afetam com relevância a comunidade todos os anos. No período de mais estiagem — julho a outubro —, o acesso à comunidade fica restrito. O nível da água baixa a ponto de rios secarem por completo por algumas semanas. O acesso possível é via canoa a remo ou a motor (a “rabeta”), tal é a lâmina d’água; em alguns trechos, o deslocamento pode ser a pé (FIG. 11). Essas condições dificultam à comunidade receber benefícios das políticas públicas, inclusive para que possa sair em casos de urgência.

Com efeito, essas especificidades foram objeto de discussão e deliberação no Poder Legislativo brevense para que o calendário escolar fosse adequado às condições climáticas de acordo com a lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), como se lê no artigo 28:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas (BRASIL, 1996).

No interior da RESEX Mapúá — convém frisar — ocorre a educação formal, que segue estruturas específicas como aquela desenvolvida no seio da instituição escola, onde um

programa educacional pré-determinado se destina a todos os alunos que a frequentam. Ocorre também a educação não formal, termo que — diz Gohn (1999) — designa um processo de formação para a cidadania, de capacitação para o trabalho, de organização comunitária e de aprendizagem de conteúdos escolares em ambientes diferenciados; tais atributos a levam a ser associada à educação popular e educação comunitária. Nessa lógica, se a educação formal se caracteriza, sobretudo, pela escola — um espaço específico para a atividade pedagógica de ensinar e aprender marcado pela formalidade, regularidade e sequencialidade (GADOTTI, 2005); a educação não formal ocorre em espaços urbanos e rurais, institucionalizados (interior de um conselho gestor, por exemplo) e não institucionalizados (o interior de um movimento social, em que os participantes e reivindicantes de dado objeto vão aprendendo pelo diálogo temático).

Nessa lógica, uma educação ambiental não formal, por exemplo, englobaria “[...] ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e à sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente” (BRASIL, 2010, art. 13). Tal educação focaria na sensibilização quanto ao meio ambiente em meio a populações tradicionais das unidades de conservação. Nas reservas extrativistas, então, esse processo educativo buscaria promover e fortalecer o protagonismo de seus residentes como agentes estratégicos do desenvolvimento territorial, da reflexão crítica, da proposição de soluções, da articulação e participação ativa nos espaços de decisão para transformar a realidade social (BRASIL, 2016).

Nas RESEX, a educação não formal - aquela desenvolvida pelos órgãos ambientais, através de encontros, seminários, cursos de formação técnica etc. — tem como eixo a sustentabilidade ambiental, conforme constatou Cruz (2014) em levantamento acerca das pesquisas sobre a temática “educação em unidade de conservação”. A maioria estaria relacionada com a educação ambiental não formal, redundando em proposições ou análises de programa e projetos. Com efeito, a julgar pelo que diz o atual gestor da Mapuá, essa educação ambiental não formal começou a ser construída desde o início da institucionalização da reserva; porém, avanços mais decisivos ocorreram com do grupo de trabalho voltado ao manejo florestal comunitário das unidades de conservação da região do Marajó, criado em janeiro de 2014.

Essa ação estabeleceu um conjunto de atividades para alcançar o envolvimento das comunidades tradicionais que integram as reservas Mapuá, Arióca-Pruanã (Oeiras do Pará) e Terra Grande-Pracuúba (Currálinho/São Sebastião da Boa Vista). Buscam a sensibilização, a discussão, a organização e a execução do manejo florestal comunitário, conforme diretrizes

legais para formas tradicionais de usar os recursos madeireiros pelas populações locais. O foco central tem sido a exploração da madeira: produto florestal-chave da reserva, daí ser “mais cobiçado”.

Diagnóstico preliminar do ICMBio constata que a atividade de exploração madeireira é irregular — o que abre precedente para conflitos —, os encontros do grupo de trabalho com as comunidades para discutir o assunto acontecem em polos cujas famílias exploram a madeira. O objetivo maior tem sido expor, com clareza, participação e contextualização na realidade da reserva, as regras, as necessidades, os procedimentos e as possibilidades de execução do manejo comunitário madeireiro legal.

Apresentações dialogadas (FIG. 11) conduzem as reuniões comunitárias. Isso possibilita aos participantes — comunidade e palestrante — refletirem sobre as condições reais da unidade de conservação, dificuldades e possibilidades de manejo florestal comunitário. Também permite ampliar as reflexões para alternativas econômicas, tais como o manejo de açaí, a agricultura familiar e outras atividades explanadas pelos técnicos das instituições parceiras no grupo de trabalho.



FIGURA 11. Palestra de técnicos do grupo de trabalho sobre manejo florestal, na comunidade Santa Rita, RESEX Mapúa, Breves, PA.

Fonte: acervo da pesquisa — fotógrafo: Carlos Moura, 2015.



FIGURA 12. Técnica do Instituto de Florestas Tropicais faz reconhecimento de mapa na atividade de elaboração coletiva de mapas de áreas de manejo, na Comunidade Santa Rita.

Fonte: acervo da pesquisa — fotógrafo: Carlos Moura, 2015.

O segundo momento da programação foi a do mapeamento participativo, ou seja, da elaboração coletiva de mapas para predefinir possíveis áreas de manejo. Esse momento foi coordenado por técnico do Instituto de Florestas Tropicais (FIG. 12). Com o recurso da imagem de satélite impressa, foi possível mostrar a hidrografia e a cobertura vegetal da reserva Mapuá, mas sem denominação detalhada. Como passo seguinte (FIG. 13), os comunitários foram divididos em grupos menores. O critério para divisão foi geográfico: moradias próximas de igarapés, furos e lagos. O objetivo foi elaborar um mapeamento participativo em forma de desenho representativo com base nos conhecimentos das propriedades que cada um tem. A dinâmica do “mapa” serviria de referência para que cada comunidade desenhasse o seu dando os contornos e as delimitações conforme seu conhecimento: localização espacial da comunidade, identificação das áreas de produção, açcaizais, áreas de uso coletivo, extração de madeira etc. Em seguida, transportavam-se para uma imagem menor as áreas identificadas, produzindo uma visão mais completa do território da RESEX segundo o olhar de quem nela vive.



FIGURA 13. Atividade em grupo orientada para o mapeamento participativo durante o encontro de formação para o manejo florestal da RESEX Mapúia, Breves, PA; e um mapa resultante da atividade. As delimitações indicam uma compreensão das áreas onde estão os recursos naturais –madeira, aç aizais, roçados, etc.

Fonte: acervo da pesquisa — fotógrafo: Carlos Moura, 2015.

Essa perspectiva de educação não formal centrada na sustentabilidade ambiental e alinhada no espaço da gestão da reserva e do movimento social de participação e reivindicação que redundou na criação da Mapuá tem sido trabalhado nessa RESEX. O diálogo sobre certo tema proporciona reflexão conjunta e alternativas distintas para fins comuns (FIG. 14).



FIGURA 14. Atividade pedagógica que metaforiza a necessidade da ação coletiva para resolver os problemas que as comunidades enfrentam. A dinâmica usada pelo grupo de trabalho foi desfazer um emaranhado de fios cujo centro é um nó que, para ser desatado ou desmanchado, depende de muitas mãos para puxar as pontas. Requer ajuda de todos.

Fonte: acervo da pesquisa — fotógrafo: Carlos Moura, 2015

Segundo o gestor da RESEX e o vice-presidente da associação de moradores, essa prática educacional “vem dando certo”. Concordam que mesmo sem elementos empíricos para procedimento de análise comparativa entre os processos de educação formal e o não formal, arriscam a dizer que:

[...] a gente observa no comportamento das pessoas uma adesão muito forte a esse tipo de proposta que nós estamos desenvolvendo hoje. Há um desejo de participação, há um chamado pra que a proposta seja levada cada vez mais de maneira contundente para o interior da RESEX. Então, eu penso assim, sem querer dá pouca importância à educação formal desenvolvida — volto a dizer: é um instrumento importantíssimo! —, mas é uma pena que está desconexa de alguns pontos da realidade social dessas pessoas. Mas, independentemente de ter um parâmetro de comparação, a gente observa o grande interesse dessas pessoas em vim participar desse processo novo, que é o processo de inserção maior na vida social e na vida econômica dessa população (MOURA, 2015, entrevista).

Esse cenário converge para o pensamento de Gohn (1999): a gestão de uma política social em um espaço público, ao trabalhar com democracia deliberativa compartilhada, em que se juntam representantes do poder público e da sociedade civil organizada, o exercício da educação não formal é possibilidade palpável. Entretanto, a orientação dessa participação — se emancipatória, se integradora — vai depender da qualidade das relações e interações desenvolvidas, do projeto político dos grupos em ação.

5.2 Aproximações possíveis entre escola, associação de moradores e conselho deliberativo

No processo histórico de institucionalização da gestão ambiental pública brasileira, o instrumento norteador das políticas ambientais — lei 9.985/2000, que institui o sistema nacional de unidades de conservação — incorporou, em seus objetivos, a participação social na criação e gestão das unidades de conservação, por meio de seus conselhos, mediadores de interesses e conflitos da gestão ambiental dessas áreas. A participação constitui instrumento-chave de gestão e materializa nos conselhos de gestão e gestão compartilhada. Segundo Loureiro e Cunha (2008, p. 237),

[...] a promulgação da Constituição Federal de 1988 explicitou a necessidade de construção de espaços públicos em vários setores de definição e execução de políticas públicas, dentre elas o ambiente. Assim, e acrescidos do “efeito Rio 92”, instituíram-se conselhos, comitês de bacias, Agendas 21, coletivos jovens e outras instâncias, que, baseados em leis e acordos específicos, muito vêm contribuindo para a capilarização e a consolidação da participação popular nas diversas esferas de consulta e decisão. Contudo, a construção e o funcionamento desses conselhos acentuam os desafios que se impõem para a efetiva implementação da gestão participativa no uso e na distribuição dos bens naturais, especialmente no que tange à equitativa possibilidade de acesso e intervenção dos grupos sociais que têm seus interesses representados ou cujos interesses são atingidos pela discussão.

No entanto, legalmente o papel mediador deve ir além do “nível burocrático-estatal”; ou seja, abarcar o nível político, a atuação cidadã. Para que essa participação legítima e organizada se concretize com qualificação, precisa de instrumentos como a educação; isto é, da educação como instrumento capaz de assegurar um exercício de cidadania que supra as demandas socioambientais — aqui, as da reserva Mapuá. Como instituição que reflete o projeto político educativo, a escola tem se mostrado distante das demandas das populações da RESEX.

Segundo Quintas (2000), para consolidar a política nacional de educação ambiental fortalecendo processos sociais de reversão das condições assimétricas econômicas e de poder que estão na base da degradação ambiental, a prática educativa na gestão ambiental pública tem de promover a participação permanente do cidadão coletivamente organizado na definição de usos e nas decisões que afetam a qualidade ambiental. Isso significa exercer o direito democrático de intervir na elaboração e execução de políticas públicas que afetam a vida e o ambiente. Logo, a gestão pública é a instância em que a educação — como intenção formal de intervir na realidade para transformá-la em favor de interesses comuns a todos os cidadãos — ajuda a construir conhecimentos, desenvolver habilidades e solidificar atitudes e valores (QUINTAS, 2000). Nesse sentido, a educação precisa estar presente como prioridade na RESEX Mapuá.

A gestão almejada — que a lei determina que se idealize — torna-se possível quando as pessoas absorvem princípios do compartilhamento de responsabilidades; diga-se, da gestão coletiva. Para isso a educação se faz central, pois cria condições de difundir e consolidar princípios necessários a uma vivência no meio social que circunda. Consolidar uma gestão compartilhada focada na sustentabilidade dos recursos naturais e na preservação da cultura. Desenvolver no povo o espírito participativo que leva não apenas a zelar pelo seu território de forma adequada, mas também — e sobretudo — a evoluir social, econômica, cultural e politicamente.

Na visão do gestor da RESEX, essa discussão “falta na escola, na comunidade”. A falha estaria na falta de diálogo do sistema educacional com a gestão da reserva e demais órgãos planejadores e mantenedores da educação. Em parte, emperraria o diálogo a falta de um olhar diferenciado — ver as especificidades de um município que sedia uma unidade de conservação — para não incorrer em propostas derivadas de discussões apenas técnicas, de gabinete, sem participação direta da comunidade.

Por outro lado, a comunidade se ressentida, mas não questiona como deveria. Ante o desconhecimento da maioria dos moradores quanto a reconhecer que têm direitos e podem

participar da construção desses planejamentos, ocorre a aceitação de planejamentos e ações. “Isso tem sido um problema que prejudica o entendimento das pessoas sobre o próprio território que elas vivem” (MOURA, 2015, entrevista). Não ocorre a inter-relação dos indivíduos com as instituições de que fala Gohn (1999), em que a participação tem função educativa e os indivíduos são afetados psicologicamente ao participarem do processo de tomada de decisão; mas a função só se torna possível quando eles passam a tomar parte nos assuntos públicos e a considerar o interesse público.

Uma possibilidade de participar da coisa pública, de fazer parte da tomada de decisão de alcance público, estaria nos conselhos deliberativos. Segundo Weid (2010), a criação de conselhos tem procedimentos claros e definidos; mas falta garantia de representação efetiva e de participação qualificada para seus membros. Isso depende do empoderamento das populações beneficiárias da RESEX; e tal dependência desafia os conselhos, porque superá-la supõe promover a cultura da participação vinculada com a dimensão dos direitos sociais, econômicos e ambientais expressos na Constituição Federal.

A formação de conselhos deliberativos exigiu cumprir diretrizes da normativa 2/2007, que prescreve a capacitação continuada para os conselheiros a fim de que aprimorem o funcionamento dessas entidades nas reservas, por exemplo. A diretoria de unidades de conservação de uso sustentável e populações tradicionais do ICMBio, segundo Weid (2010), esforça-se para estabelecer metodologias de capacitação dos conselhos deliberativos, de tal modo que em 2007 negociou, com a Embaixada Britânica, o projeto de gerenciamento e capacitação em reservas de uso sustentável na Amazônia, financiado pelo Fundo de Oportunidades Globais e Ministério das Relações Exteriores do Reino Unido, com gestão financeira da Fundação de Apoio a Pesquisa da Universidade Federal de Goiás. De início, o objetivo era capacitar conselheiros na ilha de Marajó.

As reservas extrativistas e as reservas de desenvolvimento sustentável são as únicas categorias no sistema unidades de conservação a ter conselhos de gestão deliberativos. Isso quer dizer que a população moradora e/ou usuária de seus recursos naturais protagoniza em sua gestão: decide os rumos e destinos da conservação da biodiversidade. As normativas 1, 2 e 3, publicadas em setembro de 2007 sob a égide do ICMBio, regulamentaram procedimentos para criar instrumentos de gestão: o plano de manejo e o conselho deliberativo. A ação do conselho deliberativo, portanto, é instrumento-chave de gestão da RESEX.

Na reserva Mapuá, a consolidação do conselho deliberativo seguiu a portaria 39, de 25 de junho de 2008, como se lê no artigo 1º:

Criar o Conselho Deliberativo da Reserva Extrativista Mapuá, criado com a finalidade de contribuir com ações voltadas à efetiva implantação e implementação do Plano de Manejo dessa Unidade e ao cumprimento dos objetivos de sua criação.

A criação do conselho pressupõe que o órgão gestor desdobrasse as etapas para formá-lo seguindo a metodologia participativa prescrita pelo o artigo 5º⁴¹ da instrução normativa ICMBio 2/2007. O instituto Chico Mendes — cabe reiterar — apoia as populações das reservas quanto a melhorar suas condições de vida usando recursos naturais de forma sustentável. Para isso, precisa planejar e realizar ações e trabalhos como *auxiliar* a criação de associações dos moradores, a fazer o plano de manejo e regularização fundiária; *fiscalizar* para que outras pessoas não invadam essas áreas; *articular* com a prefeitura e demais órgãos a ida de benefícios para as comunidades; *buscar* parcerias com universidade e instituições de pesquisa; *repassar* informações sobre trabalhos para o Ministério Público e imprensa, dentre outras atribuições.

Se parecem claros os procedimentos e as regras para criar conselho deliberativo de unidades de conservação, as formas de adequá-lo às peculiaridades e demandas de cada categoria não o parecem. As dificuldades são enormes: é difícil reunir as populações para discutir e planejar; quando o planejamento ocorre, é difícil executá-lo porque faltam recursos humanos e financeiros para tal. Essas e outras limitações suscitam críticas ao papel dos conselhos deliberativos.

Quanto aos órgãos ambientais, Weid (2010) defende que a instituição e o funcionamento dos conselhos devem fazer parte da previsão orçamentária como prioridade. Isso porque, fora os cortes orçamentários por que a área ambiental passa com recorrência, a concretização desse instrumento de gestão parece ficar à mercê de projetos com financiamentos externos, na maioria das vezes, ou ligados a parcerias público-privadas, das quais tendem a derivar choques de prioridades e insensibilidade à dinâmica e infraestrutura local.

⁴¹ Eis as etapas de criação de conselho deliberativo: 1) planejamento prévio — atores envolvidos: representantes das comunidades de RESEX/RDS e do ICMBio; 2) identificação, sensibilização, mobilização e capacitação de representantes das populações tradicionais da unidade — atores envolvidos: representantes das comunidades de RESEX/RDS e do ICMBio; 3) realização de diagnóstico socioambiental, base para a construção do conselho deliberativo e do plano de manejo participativo: levantamento dos assuntos prioritários para a gestão e para o plano de ação da unidade — atores envolvidos: comunidades de RESEX/RDS e ICMBio; 4) identificação das demais entidades/representações para composição do conselho — atores envolvidos: comunidades de RESEX/RDS e ICMBio; 5) sensibilização, mobilização e capacitação das entidades/representações que vão compor o conselho deliberativo — atores envolvidos: representantes das comunidades de RESEX/RDS e do ICMBio; 6) definição do número de vagas e da composição final do conselho deliberativo: atores envolvidos: representantes das comunidades de RESEX/RDS, do ICMBio e de demais entidades/representações; 7) criação do conselho deliberativo por meio da publicação de portaria do instituto Chico Mendes no *Diário Oficial da União* — ator envolvido: ICMBio.

Eis por que afirmar a incipiência do reflexo do discurso da participação e do controle social sobre a distribuição de recursos financeiros, comprometendo a autonomia necessária ao processo de gestão ambiental defendido. De início já existe tensão, entre o papel que cumprem os conselhos e sua finalidade para que possam, de fato, dar nova forma às políticas públicas e ao processo de tomada de decisões; isto é, fazer valer a democracia na busca de alternativas de controle (DEMO, 2004) pela via da participação como forma de poder.

De fato, a participação popular através de entidades da sociedade civil resultou positiva na construção de uma nação mais justa e mais preocupada com as questões sociais e ambientais. Isso é relevante num país em que a solidez da democracia oscila vez ou outra; onde o tempo de retomada da liberdade democrática não vai muito além do tempo de sufocação da democracia; onde a articulação política — sempre ardilosa e vil — submete as demandas, as vontades, as aspirações, as expectativas, os esforços, as apostas, os sonhos da população a interesses político-partidários, político-econômicos, político-hereditários, político-familiares, político-pessoais, político-vantajosos, e assim por diante. Concretizar uma política pública de meio ambiente com participação comunitária e agentes de representação é — sim — um desafio.

Considerações finais

Finalizar um trabalho de pesquisa não é tarefa simples. Como diz Silva (2008), são necessárias muitas idas e vindas na análise dos resultados para haver uma aproximação mínima do ponto final, ou seja, de uma tentativa de finalizar provisoriamente um processo aberto de teorização. Cada retorno será sempre um novo aprendizado, uma nova visão e uma nova lição de vida com um desejo de contribuir para a realidade social concreta. Passado o impacto inicial em que as primeiras ideias e as pré-noções são quebradas, uma visão diferente daquela imaginada logo se constituiu, mas não como algo não frustrante, e sim como algo diferente do que habitualmente conhecemos.

O processo da pesquisa aqui descrita incidiu na reserva extrativista Mapuá, município de Breves, PA, e suscitou uma discussão sobre aspectos conceituais, históricos, legais e políticos que ajudaram a criar esses “espaços territoriais” e sobre as demandas da conservação da biodiversidade e da consolidação de grupos humanos que habitam tradicionalmente esses territórios; ou seja, sobre políticas públicas como a que atribui o direito à terra e ao uso dos recursos naturais de forma sustentável, bem como sobre a educação e a gestão desses espaços por tais populações. Como descrito, a RESEX Mapuá é constituída oficialmente por 14 comunidades distribuídas às margens de rios, igarapés e furos cujas características estruturais não diferem tanto umas das outras: são sempre dotadas de escola, Igreja (evangélica ou católica), barracões para reuniões festivas ou não e algumas casas que formam os vilarejos.

No início da construção do anteprojeto da pesquisa subjacente a este estudo — momento de escolher o lócus da investigação —, a opção era a comunidade Bom Jesus, onde estava a sede da associação de moradores da reserva, espaço de reuniões do conselho deliberativo e de funcionamento da Escola Comunitária Casa Familiar Rural (CFR). Dito de outro modo, a comunidade se configurava como centro irradiador do “poder decisório” da RESEX. De certa forma, isso justificaria a centralidade da pesquisa. Mas, no trabalho de campo, outras realidades se tornaram visíveis; a exemplo da visão que moradores de outras comunidades têm da Bom Jesus: os “mais esclarecidos” revelam um sentimento de descontentamento. Supostamente, quase tudo só acontece lá: projetos, visitas de pesquisadores, de organizações não governamentais, estrangeiros, cursos, reuniões etc. Por estar mais próxima da entrada do rio Mapuá, a comunidade Bom Jesus acaba sendo privilegiada em muitos aspectos.

Dada a extensão territorial da RESEX, o ICMBio, em conjunto com a comunidade, convencionou sua divisão em pólos: *Bom Jesus* (que agrega as comunidades de São Sebastião, São Benedito do Aramã e Nossa Senhora de Nazaré do Mapuá-Miri); *Boa Esperança* (às margens do rio Aramã Grande, agregando a comunidade Santíssima Trindade); *Santa Rita* (localizado no rio Cumaru, entreposto com o rio Mapuá, congrega as comunidades de Santa Maria-Alto Mapuá, Nova Esperança, Nossa Senhora de Nazaré do Lago Jacaré, Nossa Senhora do Perpétuo Socorro do Lago do Socó; São Sebastião do Canta Galo e Quadrangular). Liderada por uma mulher, essa comunidade reflete a atuação feminina na organização social, sobretudo o número expressivo de mulheres participantes nas reuniões das quais participei durante a viagem de campo. Outro polo comunitário é o Nossa Senhora das Graças – Vila Amélia, localizado no rio Mapuá, que congrega as comunidades São Benedito e Nossa Senhora do Perpétuo Socorro.

Feita essa síntese de retomada, convém dizer da análise dos resultados da pesquisa nas comunidades da RESEX Mapuá; isto é, apresentar as constatações que estruturam a compreensão que este estudo buscou construir. Como se viu, a criação da reserva resultou da reivindicação do povo — das populações tradicionais que moram na região do rio Mapuá — em meio a relações conflituosas e até de escravidão estabelecida entre tais populações e empresários, sobretudo do ramo madeireiro. A reivindicação ganhou apoio de outros grupos populacionais, de instituições e do município de Breves, que reconheceram a necessidade e a possibilidade de libertação das condições em que viviam os moradores daquela localidade.

Após a institucionalização da reserva via decreto presidencial, o órgão gestor — a época IBAMA — e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Breves iniciam o processo de organização e instrumentalização legal das comunidades para que pudessem participar, de fato e de direito, do desenvolvimento do território. O ponto de partida para isso foi a criação e institucionalização do conselho gestor deliberativo, composto por atores internos e externos ao território, de acordo com a lei.

Dez anos após a criação da RESEX Mapuá (completados em 2015), suas comunidades consideram que já conseguiram grandes avanços nas condições de vida se comparados o presente da reserva e o passado do território que gerou conflitos. Com efeito, o ICMBio — através do gestor local — reitera essa constatação; porém, mesmo com a predisposição dos comunitários a se envolver com as mobilizações quando são chamados para discutir, propor e decidir algo em prol do coletivo, ainda não conseguiram elaborar o Plano de Manejo da Reserva Extrativista. É o documento técnico-orientador que objetiva assegurar o uso

sustentável dos recursos naturais pela população local e deve ser aprovado pelo conselho deliberativo da reserva para ter validade legal.

Esse quadro reforça a configuração de um “território emergente” na perspectiva de que sua institucionalização ainda está em andamento, aspecto que demonstra uma das fragilidades da gestão, reconhecida pelo gestor da RESEX, pelo presidente da associação de moradores e por outros conselheiros e líderes locais. A fragilidade inclui a extensão territorial e a distância geográfica entre as comunidades e a sede do órgão gestor — que fica em Breves e não possui base física na reserva —, a insuficiência de servidores no órgão (há um funcionário); a irregularidade das reuniões do conselho deliberativo e sua inatividade por quase dois anos (2012–2013), sendo retomadas as atividades em 17 de maio de 2014.

Mais que isso, esse quadro denota a presença incipiente do poder público na figura do órgão gestor, o que frustra a população, cuja dependência externa — visível — leva à reflexão de que as populações de Mapuá, com a criação da RESEX, libertaram-se dos padrões — donos dos seringais, de fábricas de palmito, de madeira e outros; mas não conseguem caminhar ainda, com suas próprias pernas, pois se tornaram dependentes de políticas de assistencialismo do governo e do ICMBio para regular e mediar conflitos e criar situações úteis ao fortalecimento da autonomia dos comunitários. Agora depositam esperanças nas discussões em torno do manejo florestal, tema norteador que se apresenta como alternativa eficaz de uso sustentável dos recursos naturais que, além de proporcionar qualidade de vida para as populações locais, mantém a floresta em pé.

A representatividade das comunidades tradicionais da RESEX Mapuá é afetada por essa ausência de ações que criem condições para que os conselhos sejam efetivamente representativos, para que possam dar nova forma às políticas públicas e ao processo de tomada de decisão. Isso retarda ou dificulta o acesso a essas políticas de forma igualitária, pois não chegam às comunidades mais distantes, como não chegam as informações a contento. Daí o ressentimento em meio a alguns comunitários de que algumas comunidades são privilegiadas.

Mesmo a escola contribui para esse cenário porque se alinha pouco na realidade cotidiana da RESEX Mapuá. Há interface entre as ações (governamental e não governamental). Convivem ações que configuram a atuação da educação formal — representada pela ação escolarizada — e não formal — em atividades desenvolvidas pelo ICMBio — sem que haja diálogo entre as intenções de formação. As práticas educativas das instituições escolares presentes na reserva precisam adequar sua proposta pedagógica para suprir as demandas locais; ou seja, para que o aluno possa vivenciar, na comunidade, os

conteúdos apreendidos em sala de aula. Conteúdos esses que, também, precisam ser contextualizados para que a aprendizagem possa ser (re)significada, ser fundamentada no “saber e na natureza”, ter como eixo o modo de vida baseado nos elementos oferecido pela “floresta e pelas águas”, valorizar as práticas culturais e ocupacionais. A escola precisa romper com o desconhecimento sobre unidades de conservação: o que são, onde estão e para que servem. No caso da Mapuá, os mais novos e os professores que são oriundos da cidade e contratados para trabalharem nas escolas têm de conhecer a história de criação da reserva e sua dinâmica de funcionamento para continuá-la de modo a ressignificar os sentidos que lhe atravessam e torná-los um impulsionador das ações humanas.

Pela fala dos moradores, a pedagogia da alternância efetivada pela CFR seria a forma ideal de ação educativa formal, porque trabalha o “tempo escola” e o “tempo comunidade”. Mas até a representante da secretaria de Educação de Breves diz que as autoridades municipais e demais segmentos sociais a desconhecem (suas origens e seu funcionamento).

A polifonia emanada da RESEX Mapuá evidencia a escola (nos moldes que se apresentam no local) como não contributiva para uma formação voltada a demandas socioambientais da RESEX e que, em tese, também deveria contribuir para formação participação, política e cidadã. Os processos formativos emanados da escola não ecoam o plano municipal de educação ambiental nas suas práticas pedagógico-curriculares. Dito de outro modo, o município não conseguiu pôr em prática o que foi teorizado nesse documento. Há certa lacuna em relação ao contexto local, em especial do aspecto histórico e ambiental, no currículo escolar. Isso preocupa porque, se a RESEX suscita um modelo de gestão e de educação para o futuro, presume-se o dever de garantir a educação que possa formar as novas gerações segundo as raízes históricas do lugar ao dar, no presente, sentido às lutas empreendidas pela criação desse território no passado.

Posto isso, a pesquisa aqui descrita indica que as relações entre educação e gestão ambiental na RESEX Mapuá são incipientes; há, sim, caminhos trilhados, mas que carecem de interseção. Logo, as possibilidades que poderiam levar ao seu estabelecimento ainda estão por convergir. Portanto, escola, moradores, ICMBio, secretarias, conselhos, associação de moradores: tudo que compõe a RESEX Mapuá precisa caminhar, conjugando interesses: cuidado ambiental, organização comunitária, educação integrada ao ambiente, gestão participativa. Melhor que não haja sobreposições de interesses/ações entre os órgãos/instituições que atuam no território de Mapuá, afinal estão submetidos à premissas legal que constitui a RESEX — a preservação dos meios de vida e da cultura local; e isso só será possível com a atuação conjunta. Pelo que a pesquisa permitiu ver e ouvir, há

necessidade de uma educação voltada às relações com meio ambiente. Nessa direção caminharia a educação para a gestão ambiental como veiculadora de conceitos cuja assimilação tem grande probabilidade de ajudar a superar os desafios de educar o homem para se relacionar com o meio como exercício de cidadania, representado pelo desenvolvimento da ação coletiva de enfrentamento dos conflitos socioambientais; seja na ação escolarizada ou não.

Recomendações para educação ambiental na RESEX Mapuá na perspectiva do desenvolvimento local

A lei que institui a política nacional de educação ambiental reflete o princípio constitucional ao estimular a participação da sociedade como responsável e seu comprometimento em promover a educação ambiental (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000). Com efeito, para Sorrentino et al. (2005), a educação ambiental surge como estratégia possível para enfrentar a crise civilizatória, pois sua perspectiva crítica e emancipatória visa deflagrar processos em que a busca individual e coletiva por mudanças culturais e sociais estejam dialeticamente indissociados.

No entanto, mesmo que normas educacionais instituídas legalmente permitam adequar a educação a realidades locais a fim de suprir as necessidades de desenvolvimento — por exemplo, uma educação que valorize os saberes locais (conhecimento da natureza, da terra, dos costumes, enfim, do modo de vida), pois viver na RESEX impõe parâmetros de atitudes ante o meio —, a maioria das políticas educacionais para o meio no qual a reserva está inserida tem ocorrido como mera extensão de práticas educacionais do meio urbano.

Porém, a mudança não é meramente programática. Não se trata de mexer só nos conteúdos escolares. A mudança é paradigmática. Trata-se de levar os sujeitos a buscar um novo posicionamento ante questões ambientais na perspectiva de que o “[...] saber ambiental transforma o conhecimento para construir uma nova ordem social” (LEFF, 2001, p. 188). Trata-se de internalizar saberes orientados pela construção de uma nova racionalidade social. Nesse sentido impõe-se a questão do planejamento estratégico como vetor importante, quando se pensa em estabelecer rumos para o desenvolvimento.

Planejar estrategicamente se apresenta hoje como imperativo para governos, grupos organizados, instituições etc. O sentido do planejamento se dá através da criação de instrumentos que permitam uma gestão mais eficaz, que maximize ganhos sociais, econômicos, ambientais e educacionais, que objetive ao bem estar da sociedade. É um processo decisório coordenado através de técnicas que propõem alternativas de atuação por meio da elaboração, da execução e do controle das ações definidas como prioritárias pelo coletivo, seja educacional, comunitário ou institucional. O planejamento é fundamental para realizar tarefas e alcançar objetivos; e uma reserva extrativista, através de seus órgãos gestores (conselho deliberativo e associação de moradores) não está isenta, pela sua natureza

legal e histórica, de se planejar estrategicamente, haja vista ter uma função social relevante não só em relação a sua população, mas também em relação ao município onde está inserida.

Portanto, um plano de desenvolvimento da RESEX deve ter como objetivo central formalizar os desafios priorizados por ela para ser enfrentados em prol do desenvolvimento socioambiental, econômico e educacional. Tem de partir da análise dos indicadores socioeconômico e educacional do município e da RESEX, assim como dos fatores do ambiente interno e externo e dos fatores negativos e positivos e seus aspectos organizacionais, para chegar à possibilidade de estabelecer diretrizes para um plano de gestão fundado em ações prioritárias (estabelecida pelos atores).

Nessa perspectiva, busca-se a consolidação de um processo de desenvolvimento sustentável que fortaleça a autonomia dos grupos locais, promova a inclusão social e considere os aspectos econômicos, educacionais, ambientais, políticos e culturais evidenciando tradições, hábitos e costumes locais. Trata-se de um processo a ser construído coletivamente: pelos habitantes da RESEX, pelo poder público (ICMBio e SEMED), associações, conselhos e organizações não governamentais.

Referências

- ABRAMOVAY, R. *O futuro das regiões rurais*. Porto Alegre: ed. UFRGS, 2003.
- ACSELRAD, Henri. Conflitos ambientais — atualidade do objeto. In: ACSELRAD, Henri (Org.) *Conflitos ambientais no Brasil*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.
- ALLEGRETTI, Mary Helena. *A construção social de políticas ambientais — Chico Mendes e o movimento dos seringueiros*. 2002. 827 fls. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável – Gestão e Política Ambiental) – Universidade de Brasília, Brasília.
- ALVES, Odair José Aragão; SILVA, Christian Nunes da; CASTRO, Carlos Jorge Nogueira de. *Uso dos recursos naturais por populações tradicionais na RESEX Mapuá (Breves – Pará)*, 2014. Disponível em <<http://www.bibliotekevirtual.org/index.php/>>. Acesso em: jul. 2015.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. *Terras de quilombos, terras indígenas, “babaçuais livre”, “castanhais do povo”, “faxinais e fundos de pasto: Terras tradicionalmente ocupadas*. 2. ed. Manaus, PGSCA –UFAM, 2008.
- ANDION, C. Análise de redes e desenvolvimento econômico local sustentável. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 37, n. 5, p. 1033–54, set.–out. 2003.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1989.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R.; MOLINA, M. C. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BARBIERI, José Carlos. *A educação ambiental e a gestão ambiental em cursos de graduação em administração: objetivos, desafios e propostas*. *RAP*, Rio do Janeiro, v. 38, n. 6, p. 919–46, nov.–dez. 2004.
- BINSWANGNER, Hans Christoph. Fazendo a sustentabilidade funcionar. In: CAVALCANTI, Clovis (Org.). *Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas*. 4. ed. São Paulo: Cortez; Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2002.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S.. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto editora, 1994.
- BORDALO, C. As políticas de descentralização da gestão ambiental no estado do Pará. In: ROCHA, G. (Org.). *Município e território*. Belém: NUMA/UFPA, 2011, p. 257–72.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Casa de escola*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1984.
- BRASIL. *Decreto 98.897*, de 30 de janeiro de 1990. Dispõe sobre as reservas extrativistas e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 jan. 1990.

- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente e saúde*. Brasília, 1996.
- BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional n. 9, de 9 de novembro de 1995. *Lex: legislação federal e marginália*, São Paulo, v. 59, out./dez. 1999.
- BRASIL. *Lei 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 União*, Brasília, DF, 19 jul. 2000.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: editora do Senado Federal, 2000
- BRASIL. *Decreto 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 União*, Brasília, DF, 23 ago. 2002.
- BRASIL. Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis – IBAMA/CNPT. *Amazônia: reservas extrativistas, estratégias 2010*. Brasília: edições IBAMA, 2002.
- BRASIL. *Plano amazônia sustentável: diretrizes para o desenvolvimento sustentável da Amazônia brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2008.
- BRASIL. *Plano de desenvolvimento territorial sustentável do arquipélago do Marajó*. Brasília: Grupo Executivo Interministerial, 2007.
- BREVES. *Plano municipal de educação do município (2015–2025)*. Breves, PA, 2015.
- BREVES. Secretaria Municipal de Educação. *Plano municipal de educação*. Lei 2.388. Breves, 2015.
- BUARQUE, Sérgio C. *Metodologia de planejamento do desenvolvimento local e municipal sustentável*. Brasília, IICA, 1999.
- CARVALHO, Elildo. 2012. *Avaliação de conflito entre onças e moradores da reserva extrativista Mapuá, município de Breves (PA)*. Relatório Técnico. CENAP – ICMBIO. 10p.
- CAMARA, Walterno; LEITE, Etiene; SARRAF, Dilza. *Escolas multisseriadas: “da ilusão da realidade a realidade ilusória”*. 2000. Monografia (Graduação em Pedagogia) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém.
- CAVALCANTI, C. *Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas*. São Paulo: Cortez/Fundação Joaquim Nabuco, 1999.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de Fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortês, 2003.

COSTA, Gleimíria Batista da. *Permanência de práticas tradicionais em reservas Extrativistas no estado de Rondônia*, fazendo um recorte territorial da Amazônia legal. 2012. Tese (Doutorado) — Universidade de Santa Cruz do Sul

COSTA, Adalberto Portilho. *Políticas públicas e desenvolvimento nas RESEX Verde para Sempre e Arióca Pruanã – Pará*. 2014. 427f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido) — Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará.

COUTO FILHO, V. A. *Agricultura familiar e desenvolvimento territorial: um olhar da Bahia sobre o meio rural brasileiro*. Brasília. Rio de Janeiro: Garamond MDA, 2007.

COUTO, J. J. Alternância pedagógica na Casa Familiar Rural de Breves – PA: Princípios agroecológicos na metodologia educativa. *Cadernos de Agroecologia*, v. 8, n. 2, nov. 2013.

CUNHA, Rúbia Carlas Macedo da. *Análise de potencialidades e restrições ao ecoturismo: o caso da reserva de desenvolvimento sustentável estadual Ponta do Tubarão–RN*. 65 f. 2006. Dissertação (mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) — Programa Regional de Pós-Graduação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

CHAVES. A. T. P. V. *Gestão pública e participação: uma análise do conselho deliberativo da reserva extrativista Mãe Grande de Curuçá*. 2010.

CHIARAVALLOTI, Rafael Moraes; PADUA, Claudio Valadares. Pesquisa e conhecimento na gestão de unidades de conservação. In: CASES, Maria Olatz (Org.). *Amazônia: gestão de unidades de conservação: compartilhando uma experiência de capacitação*, 2012.

CRISTO, A. C. P. *Cartografias da educação na Amazônia rural ribeirinha: estudo do currículo, imagens, saberes e identidade em uma escola do Município de Breves/Pará*. 2007. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém.

CRUZ. W. P. da Silva. *Educação e conservação da biodiversidade no contexto escolar da reserva extrativista Terra Grande Pracuíba*. 2014. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém.

DEMO. P. *Educação e desenvolvimento sustentável*. Brasília: S. E., 1996.

DIEGUES, Antonio Carlos Santana. *O mito moderno da natureza intocada*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

FERREIRA, Lindomal dos S. *Políticas educacionais e desenvolvimento: a experiência da Reserva Extrativista Marinha do Soure, Pará*. 2002. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento) — Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém.

FIORILLO. Celso Antonio Pacheco. *Curso de direito ambiental brasileiro*. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

- FORQUIN, J. Claude. *Escola e cultura: a sociologia do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FLEURY, A. *Redes de conhecimento: aplicações temáticas e regionais*. ENEGEP, Ouro Preto, n. 23, out. 2003.
- FRANCO, A. *Por que precisamos de desenvolvimento local, integrado e sustentável*. Separata do número 3 de: Século XXI Brasília: Instituto Millenium, 2000, p. 1–61.
- FREITAS, Sandra Cristina Santiago. *Políticas públicas de educação ambiental no estado do Pará: trinta anos de uma trajetória*, 2005. Disponível em: <periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/download/2774/2905>. Acesso em: 16 jan. 2016.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GADOTTI, M. A questão da educação formal /não for-mal. INSTITUT INTERNATIONAL DES DROITS DE L'ENFANT (IDE). *Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?* Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005. Disponível em: <<http://www.vdl.ufc.br/>>.
- GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas. 2002.
- GIMONET, J. C. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as casas familiares rurais de educação e de orientação. In: PEDAGOGIA da Alternância — alternância e desenvolvimento. Primeiro Seminário Internacional, Salvador: Dupligráfica, 1999.
- GOHN, Maria da Gloria. Os conselhos municipais e a gestão urbana. In SANTOS JÚNIOR, Orlando Alves dos. *Governança democrática e poder local*. A experiência dos conselhos municipais no Brasil. Rio de Janeiro: Revan. Fase, 2004.
- GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Record, 2005, 107 p.
- GUIMARÃES, Mauro. *A dimensão ambiental na educação*. Campinas: Papirus, 2010,
- HAVERI, Arto. Strategy of comparative advantage in local communities. In: OULASVIRTA, Lasse (ed.). Finnish local government in transition. *Finnish Local Government Studies*, v. 22, 1999.
- HAGE, Salomão. *A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional*. (s. d.). Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 9 set. 2011.

HERRERA, J. A. *Dinâmica e desenvolvimento da agricultura familiar: o caso de Vila Amélia — Breves/Pará*. 2003. 118 f. Dissertação (Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento) — Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal do Pará, Belém.

INSTITUTO CHICO MENDES DE CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE/ICMBIO. *Portaria 39*, de 25 de junho de 2008. Dispõe sobre a criação do Conselho Deliberativo da RESEX Mapuá.

KRAMER, S. Entrevistas coletivas: alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, M. T. A.; KRAMER, S.; SOUZA, S. J. (Org.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 57–76.

LAGES, Susana K. *Walter Benjamin: tradução e melancolia*. São Paulo: ed. USP, 2007.

LANNA, A. E. L. *Gerenciamento de bacia hidrográfica: aspectos conceituais e metodológicos*. Brasília: Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis, 1995. 171 p.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. *Educação para a gestão ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais*. Versão revista e ampliada, 1998.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema gerador ou uma atividade-fim da educação ambiental? In: REIGOTA, Marcos (Org.). *Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LEFF, Enrique. *Saber ambiental para a sustentabilidade*. Conhecimento, Meio Ambiente & Globalização 121- 2001.

LEFF, Enrique. *Saber ambiental: sustentabilidade racionalidade, complexidade, poder*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

LEFF, E. *Epistemologia ambiental*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEFF, E. *Aventuras da epistemologia ambiental: da articulação das ciências ao diálogo de saberes*. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, José Sergio Leite. Sobre processos de “ambientalização” dos conflitos e sobre dilemas da participação. *Horizontes Antropológicos*, ano 12, n. 25, 2004.

LOUREIRO, C. F. B; CUNHA, C. C. Educação ambiental e gestão participativa de unidades de conservação: elementos para se pensar a sustentabilidade democrática. *Ambiente & Sociedade*, Campinas: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade, v. XI, n. 2, jul.–dez. 2008, p. 237–53.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; AZAZIEL, Marcus; FRANCA, Nahyda (Org.). *Educação ambiental e gestão participativa em unidades de conservação*. Rio de Janeiro : Ibase : Ibama, 2003.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P.P. Educação ambiental nos anos noventa. Mudou, mas nem tanto. *Políticas Ambientais*, ano 9, n. 25, dez. 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, A. P. F. *Metodologia aplicada ao turismo de base comunitária em reservas extrativistas: valoração da atratividade turística de RESEX — o exemplo de Mapuá, arquipélago do Marajá, Breves/PA*. 2014. 124f. Dissertação (mestrado em Gestão dos Recursos Naturais e Desenvolvimento Local na Amazônia) — Universidade Federal do Pará, Belém.

MAGALHÃES, Luiz Marconi Fortes; SEDOVIM, Waldelice Maria da Rocha. Valor formacional da educação ambiental contemporânea em meio ambiente amazônico. In: MAGALHÃES, Luiz Marconi Fortes (Org.). *Educação ambiental: teoria e prática para as pessoas e as sociedades do século 21*. Belém: Alves, 2006.

MAGALHÃES, Luiz Marconi Fortes; SEDOVIM, Waldelice Maria da Rocha. *Plano de educação ambiental do município de Breves: princípios, diretrizes e políticas*. Belém: Paka-Tatu, 2010.

MEDEIROS, R.; GARAY, I. Singularidades do sistema de áreas protegidas no Brasil e sua importância para a conservação da biodiversidade e o uso sustentável de seus componentes. In: GARAY, I. G.; BECKER, B. (Org.). *Dimensões humanas da biodiversidade*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006, p. 159–84.

MEMORIAL CHICO MENDES. *Reservas extrativistas*. 2015. Disponível em: <<http://memorialchicomendes.org/reservas-extrativistas/>>. Acesso em: 3 ago. 2015.

MILANI, Carlos. *Teorias do capital social e desenvolvimento local: lições a partir da experiência de Pintadas (Bahia, Brasil)*. IN: CONFERENCIA REGIONAL ISTR-LAC, 4., San José, Costa Rica, 8–10 de Octubre, 2003.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 10. ed. Petrópolis: Vozes 1998.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995; Id. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

NAHRA, Clicia Maria Leite. “Os conselhos gestores de políticas públicas e os conselhos tutelares”. Palestra proferida no curso de Capacitação aos candidatos a Conselheiro Tutelar promovido pela prefeitura de Porto Alegre em 28 de maio de 2007. Disponível em: <<http://www.crianca.mppr.mp.br/>>. Acesso em: 29 maio 2016.

PACHECO, A. Portos de memórias: cotidiano, trabalho e história do Marajó das Florestas. *Movendo Ideias*, v. 15, n. 1, jan.–jun. 2010.

PAES, C. E. N. *Constituição da identidade profissional de docentes ribeirinhos de classes multisseriada–Breves/PA*. 2010. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Uberaba, Uberaba, MG.

PAES, C. E. N.; LEITE, E. L. (Coord.). “Jovens escolarizados da reserva extrativista Mapuá: consciência socioambiental e identidade local”. Projeto de extensão. Breves, UFPA, *campus Marajó*, 2013.

PARÁ. *Constituição do Estado do Pará*, 1989. Disponível em:<<http://pa.gov.br/downloads/ConstituicaodoParaateaEC48.pdf>>. Acesso em fevereiro de 2016.

PEABIRU. *Diagnóstico socioeconômico, ambiental e cultural do arquipélago do Marajó*. Belém: Instituto Peabiru, 2011.

PESSOTTI, A. L. *Escola da Família Agrícola: uma alternativa para o ensino rural*. 1978. 194 p. Dissertação (Mestrado) — Fundação Getúlio Vargas, 1978.

QUINTAS, José Silva. Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente. In: COLEÇÃO Meio ambiente: série estudos. Brasília: edições IBAMA, 2000, v. 3.

QUINTAS, José Silva. *Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória*. In: BRASIL. *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília, 2002.

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

RENÓ, F. A. G.; RENÓ, J. S. D.; SANTOS, M. M. D. *Reserva extrativista Mapuá e sustentabilidade em breves — Pará*. 2010. Monografia (Pós-graduação em Gestão e Educação Ambiental) — Universidade Salgado de Oliveira, Breves, Pará.

SACHS, I. Estratégias de transição para o século XXI. In: BURSZTYN, M. (Org.). *Para pensar o desenvolvimento sustentável*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SALERA JÚNIOR, G. *Manejo do açaí (Euterpe olerácea) na RESEX Mapuá, ilha de Marajó–Pará*. Mimeografado, 2011.

SALERA JÚNIOR, G. *Reserva extrativista Mapuá. História e cultura*. Mimeografado, 2012.

SANTOS, M. *Território e sociedade: entrevista com Milton Santos*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2008.

SCARDUA, F. P.; BURSZTYN, M. A. A. Descentralização da política ambiental no Brasil. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 18, n. 1/2, p. 257–90, jan.–dez. 2003. Disponível em: <<file:///D:/E-books/Formas%20de%20imprimir/3713-11740-1-PB.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

SILVA, Lourdes Helena da. *As experiências de formação de Jovens do Campo: alternância ou alternâncias?* Viçosa: ed. UFV, 2003.

SILVA, J. B. *Política pública, reservas extrativistas e educação: uma discussão a partir da RESEX Rio Vajari, Sul do Estado do Amapá*. Belém, 2007.

SILVA, M. L. *Educação ambiental e cooperação internacional na Amazônia*. Belém: NUMA/UFPA, 2008.

SILVA, M. L. *A educação ambiental e suas contribuições para a sustentabilidade da região amazônica: um estudo sobre as experiências desenvolvidas na floresta nacional do Tapajós*. Disponível em: <<http://www.eses.pt/interaccoes>>. Acesso em: 3 jun. 2014.

SIMONIAN, L. T. L. Políticas públicas, desenvolvimento sustentável e recursos naturais em áreas de reserva na Amazônia. In: COELHO, M. C. N.; SIMONIAN, L.; FENZL, N. *Estado e políticas públicas na Amazônia: gestão de recursos naturais*. Belém: SEJUP, 2000, p. 9–53.

SORRENTINO et al. Educação ambiental como política pública. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285–299, 2005.

SOUZA, A. A. C. Políticas educacionais no arquipélago do Marajó: a organização do ensino no município de Breves/PA. 2012. In: POLÍTICAS educacionais na Amazônia: estado, democracia, sociedade e participação, 2015.

SOUZA, L. C.; SILVA, J. L. S.; SOUZA, L. C.; ARAÚJO, F. C. B.; OLIVEIRA JÚNIOR, F.; LIMA, L. G. S.; MELO, N. C. 2012. Levantamento da ocorrência de patauá na reserva extrativista Mapuá em Breves no Pará. In: SEMINÁRIO ANUAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFRA, 10., Belém, PA. Disponível em: <<http://www.pibic.ufra.edu.br/2012/attachments/article/116/561.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2016.

TEISSERENC, P. *Ambientalização e territorialização: situando o debate no contexto da Amazônia brasileira*. *Antropolítica*, Rio de Janeiro, n. 29, 2010.

TEISSERENC, P.; TEISSERENC M. J. A. *Território de ação local e de desenvolvimento sustentável: da reivindicação socioambiental ao debate acadêmico*. *Sociologia & Antropologia*, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ/UFPA. *Diagnóstico socioeconômico e ambiental das comunidades do rio Mapuá/Breves-PA*. Belém: UFPA. 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ/UFPA; MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO/MDA, 2012

WEID, Nahyda Franca Von Der (Org.). *Conselhos deliberativos em RESEX/RDS*. Brasília: ICMBIO, 2009.

■ FONTES ORAIS

ANTONIO, [líder comunitário]. Breves, julho de 2015. Arquivo de mp3. Entrevista concedida a Etiene Lobato Leite. Rio Mapuá Breves (PA)

DINHA, [professora] Breves, agosto de 2015. Arquivo de mp3. Entrevista concedida a Etiene Lobato Leite. Breves (PA)

GALO, líder comunitário Breves (PA), agosto de 2015. Arquivo de mp3. Entrevista concedida a Etiene Lobato Leite. Breves-PA

KÁTIA [mãe] Breves (PA) julho de 2015. Arquivo de mp3. Entrevista concedida a Etiene Lobato Leite. Rio Mapuá. Breves-PA

LICE [aluna]. Breves (PA), julho de 2015. Arquivo de mp3. Entrevista concedida a Etiene Lobato Leite, Rio Mapuá. Breves-PA

L. M. B.[técnica SEMED] Breves (PA), agosto de 2015. Arquivo de mp3. Entrevista concedida a Etiene Lobato Leite. Breves (PA)

MADONA. [professora], Breves (PA), agosto de 2015. Arquivo de mp3. Entrevista concedida a Etiene Lobato Leite. Breves-PA

MARINA [aluna]. Breves (PA), julho de 2015. Arquivo de mp3. Entrevista concedida a Etiene Lobato Leite, Rio Mapuá. Breves-PA

MOURA [gestor da RESEX Mapuá] agosto de 2015. Arquivo de mp3. Entrevista concedida a Etiene Lobato Leite, Breves-PA

ROSA[mãe de aluno]. Breves (PA), julho de 2015. Arquivo de mp3. Entrevista concedida a Etiene Lobato Leite, Rio Mapuá. Breves-PA

ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE MEIO AMBIENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RECURSOS NATURAIS E
DESENVOLVIMENTO LOCAL – PPGEDAM

TÍTULO DO TRABALHO: EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO NA RESEX MAPUÁ: MEDIAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL

ALUNA: Etiene Lobato Leite

ORIENTADORA: Profa. Dra. Marilena Loureiro da Silva

Roteiro/Questionário de entrevista

Conselheiro(s) da RESEX Mapuá

| | | |
|---|----------------------------|----------------------------------|
| Idade _____ | Estado Civil: _____ | Gênero: () Masculino () |
| Feminino. | | |
| Naturalidade: _____ | | |
| Escolaridade: () Ensino fundamental () médio () superior () especialização () | | |
| mestrado | | |
| () doutorado () outro _____ | | |
| Formação acadêmica: _____ | | |

1. É conselheiro há quanto tempo? _____
2. Como conselheiro representa: Órgão público () organização da sociedade civil () populações tradicionais residentes na área().
3. Quantas reuniões você já participou? _____
4. Já participou de curso de formação específica para conselheiro da RESEX? _____
5. Na pauta das reuniões do conselho consta questões relativas a educação na Resex? Quais?
6. O que você destaca em termos de atuação e participação dos conselheiros no âmbito da gestão da Resex: Pontos fortes e fracos
7. O que você destaca em termos de atuação e participação dos conselheiros que representam as populações tradicionais residentes na Resex no âmbito da gestão da mesma: pontos fortes e fracos;
8. Na sua opinião qual o papel da educação escolar para as comunidades?
9. Existe relação da gestão (ICMBIO, conselho, AMOREMA) com os órgãos planejadores e gestores da educação no município (SEMED, SEDUC, etc).
10. O Conselho já discutiu/discuti alguma proposta de educação voltada para as especificidades da Resex?

TÍTULO DO TRABALHO: EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO NA RESEX MAPUÁ: MEDIAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL

ALUNA: Etiene Lobato Leite

ORIENTADORA: Profa. Dra. Marilena Loureiro da Silva

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Gestor da RESEX (ICMBIO)

- 1) Trace um painel sobre: A gestão da RESEX hoje? O conselho? Instituições que compõe? Papel do ICMBio?
- 2) O que você destaca em termos de atuação e participação da comunidade no âmbito da gestão da Resex: pontos fortes e fracos
- 3) Fale sobre a situação da RESEX do ponto de vista: legal (instrumentos de gestão) e do desenvolvimento local?
- 4) Qual o lugar da educação na RESEX em termos do seu papel e do atendimento das especificidades do lugar?
- 5) Na sua opinião qual o papel da educação escolar para as comunidades?
- 6) Conhece a Política Educacional/projeto educativo do município de Breves para o meio rural?
- 7) Existe relação da gestão (ICMBIO, conselho, AMOREMA) com os órgãos planejadores e gestores da educação no município (SEMED, SEDUC).
- 8) Existe dificuldades na relação com os órgãos responsáveis pela política educacional?
- 9) A política educacional para a RESEX é pensada conjuntamente (órgãos e comunidades) ou foge a competência do ICMBio?
- 10) O ICMBIO possui alguma proposta de educação voltada para as especificidades da Resex?

TÍTULO DO TRABALHO: EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO NA RESEX MAPUÁ: MEDIAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL

ALUNA: Etiene Lobato Leite

ORIENTADORA: Profa. Dra. Marilena Loureiro da Silva

Roteiro de entrevista - PRESIDENTE e/ou Vice-Presidente DA AMOREMA

- 1) Que importância atribui a educação na Resex?
- 2) A forma como é trabalhada a educação nas comunidades responde aos interesses das mesmas?
- 3) Na sua opinião o que é socialmente útil a ser ensinado na Resex?
- 4) No seu entender como a educação (formal e não formal) pode ajudar no desenvolvimento local;
- 5) Em termos de tomada de consciência sobre as questões que afligem as Resex, onde no seu entender isso ocorre, na escola ou nas reuniões do conselho, das associações ou outro.
- 6) Quais as principais questões ainda por serem resolvidas e que travam o desenvolvimento da Resex?
- 7) Como Sr. Avalia a participação dos moradores nos rumos da Resex?
- 8) Trace um painel em relação ao ensino de 1^a a 4^a multisseriada e o na Casa Familiar Rural, uma vez que o Sr. foi aluno de ambas.

TÍTULO DO TRABALHO: EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO NA RESEX MAPUÁ: MEDIAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL

ALUNA: Etiene Lobato Leite

ORIENTADORA: Profa. Dra. Marilena Loureiro da Silva

Roteiro de entrevista – Para os(as) líderes comunitários(as)

- 1) Que importância atribui a educação na Resex?
- 2) A forma como é trabalhada a educação nas comunidades responde aos interesses das mesmas?
- 3) Na sua opinião o que é socialmente útil a ser ensinado na Resex?
- 4) No seu entender como a educação (formal e não formal) pode ajudar no desenvolvimento local;
- 5) Em termos de tomada de consciência sobre as questões que afligem as Resex, onde no seu entender isso ocorre, na escola ou nas reuniões do conselho, das associações ou outro.
- 6) Quais as principais questões ainda por serem resolvidas e que travam o desenvolvimento da Resex?
- 7) Como Sr. Avalia a participação dos moradores nos rumos da Resex?
- 8) Como vê o ensino na Casa Familiar Rural.

TÍTULO DO TRABALHO: EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO NA RESEX MAPUÁ: MEDIAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL

ALUNA: Etiene Lobato Leite

ORIENTADORA: Profa. Dra. Marilena Loureiro da Silva

Roteiro de entrevista – gestor(a) da Secretaria Municipal de Educação

- 1) Sobre o sistema municipal de educação do município de Breves, como está instituído?
- 2) Como se dará a operacionalização do plano municipal de educação em relação as especificidades da RESEX Mapuá?
- 3) Plano municipal de educação ambiental está sendo implementado na rede municipal?
- 4) Existe um projeto educativo na SEMED que atenda as especificidades do meio rural e da RESEX Mapuá?
- 5) As escolas rurais possuem Projetos Políticos Pedagógicos e estes são construídos em conjunto com as comunidades?
- 6) Como se dá a relação com o ICMBIO, CONSELHO DELIBERATIVO, AMOREMA em termos das demandas educacionais da RESEX?
- 7) Qual o papel do município em relação a Casa Familiar Rural?
- 8) Alguma vez a comunidade (RESEX) já solicitou a SEMED atenção específica? Qual?
- 9) Existe ou já existiu em algum momento dialogo com as comunidades da RESEX no sentido de planejamento da educação para aquele território?

TÍTULO DO TRABALHO: EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO NA RESEX MAPUÁ: MEDIAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL

ALUNA: Etiene Lobato Leite

ORIENTADORA: Profa. Dra. Marilena Loureiro da Silva

Roteiro de entrevista – professor(a)

| | | |
|---|----------------------------|---|
| Idade _____ | Estado Civil: _____ | Gênero: () Masculino () Feminino. |
| Naturalidade: _____ | | |
| Escolaridade: () Ensino fundamental () médio () superior () especialização () mestrado | | |
| () doutorado | () outro _____ | Formação acadêmica: _____ |

1. É Professor há quanto tempo?
2. Atuando na escola da Resex há quanto tempo?
3. Conhece a historia de criação da Resex Mapuá?
4. Já participou de curso de formação especifica para atuar na RESEX?
5. Existe por parte da secretaria de educação um direcionamento em termos de planejamento no que tange ao currículo, metodologias, etc, específico para as escolas da Resex?
6. Na sua opinião qual o papel da educação escolar para as comunidades da Resex?
7. Em relação a educação ambiental você trabalha? E de que forma?
8. Você participa ou já foi convidado(a) para reuniões do conselho da Resex e da Associação de moradores?
9. Como você percebe o envolvimento dos comunitários em termos de participação da vida escolar de seus filhos?
10. Em relação a casa familiar rural o que você sabe sobre a mesma em termos de funcionamento e atuação na Resex? E na sua opinião a CFR desempenha que papel na Resex? E qual grau de importância você atribui a mesma?

TÍTULO DO TRABALHO: EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO NA RESEX MAPUÁ: MEDIAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL

ALUNA: Etiene Lobato Leite

ORIENTADORA: Profa. Dra. Marilena Loureiro da Silva

Roteiro de entrevista – PAIS/MÃES

- 1) Para o Sr. o que é e como deve funcionar uma RESEX?
- 2) Como foi criada a RESEX Mapuá?
- 3) Qual a importância da educação na RESEX?
- 4) É convidado a participar das atividades que a escola desenvolve no dia a dia (reuniões pedagógicas, planejamentos, festas comemorativas, etc)?
- 5) Para Sr. o que a escola ensina ao seus filhos contribui para a vida na comunidade? De que maneira?
- 6) Considera que existe coisas que a escola deveria ser ensinado e não faz? O que?
- 7) O Sr participa das reuniões do conselho e da associação de moradores?
- 8) Em reuniões do conselho se discute assuntos relacionados a educação na Resex?
- 9) Além da escola qual outro espaço na Resex o Sr. considera que também se aprende?
- 10) Como seria a educação ideal para seu filho aqui na Resex?

TÍTULO DO TRABALHO: EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO NA RESEX MAPUÁ: MEDIAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL

ALUNA: Etiene Lobato Leite

ORIENTADORA: Profa. Dra. Marilena Loureiro da Silva

Roteiro de entrevista – Alunos(as)

- 1) Sabe o que é uma Resex e como funciona? Conhece a história de criação da Resex Mapuá?
- 2) Os conteúdos trabalhados na escola é voltado para a realidade da reserva? Exemplos.
- 3) Considera que existe coisas que a escola deveria ensinar e não faz? O que?
- 4) Qual a diferença entre o ensino na CFR e nas outras escolas da Resex?
- 5) Como é viver numa Resex? Cite 5 aspectos que você considera positivo/bom e 5 que considera negativo/ruim?
- 6) Participam das reuniões das associações ou do conselho deliberativo?
- 7) Pensam em assumir no futuro as lideranças das comunidades em que vivem?
- 8) Como seria a educação ideal na Resex?
- 9) Pensam em sair da Resex para continuar estudos ou trabalhar?