



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E
SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA
NÍVEL MESTRADO**

VANESSA ARAÚJO GALVÃO

**POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO
NO CONTEXTO DA RESEX MÉDIO PURUS-AM**

MANAUS

2024

VANESSA ARAÚJO GALVÃO

**POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO
NO CONTEXTO DA RESEX MÉDIO PURUS-AM**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia, da Universidade Federal do Amazonas-UFAM para obtenção do título de Mestre em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia. Área de concentração em Questão Social, direitos humanos e sustentabilidade.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues Chaves

Linha de Pesquisa: Questão Social, direitos humanos e sustentabilidade

MANAUS

2024

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

G182p Galvão, Vanessa Araújo
Política Pública de Educação no contexto da Resex Médio Purus-AM / Vanessa Araújo Galvão . 2024
127 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues Chaves
Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Comunidades tradicionais. 2. Unidade de conservação. 3. Educação do campo. 4. Reserva extrativa. I. Chaves, Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

VANESSA ARAÚJO GALVÃO

**POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO
NO CONTEXTO DA RESEX MÉDIO PURUS-AM**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia, da Universidade Federal do Amazonas-UFAM, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues Chaves, como requisito para obtenção do grau de mestre(a) em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia.

Aprovada em 29 de outubro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues Chaves
Orientador(a)
Universidade Federal do Amazonas – UFAM
Presidente

Prof^a. Dr^a. Carolina Cassia Batista Santos
Universidade Federal do Amazonas – UFAM
Membro Interno

Prof^a. Dr^a. Claudina Azevedo Maximiano
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Amazonas - IFAM
Membro Externo

*Ao meu pai,
José Batista da Silva (in memoriam),
por todo seu amor e incentivo
ao meu processo educacional.*

AGRADECIMENTOS

Durante a jornada percorrida para a concretização desta dissertação, muitos foram aqueles que, em diferentes momentos, nos pequenos gestos de apoio e incentivo, se fizeram presentes. Aqui deixo registrada minha gratidão, de um modo muito especial.

A Deus por sua constante presença em minha vida.

Ao meu esposo, Ronilson, por toda compreensão e apoio durante o curso de mestrado.

Aos meus filhos, Felype e Miguel, por compreender e perdoar minhas ausências.

A minha mãe, por acolher-me em sua casa durante o tempo em que precisei ficar em Manaus.

À Prof^ª. Dr^ª. Sandra Helena, por suas valiosas contribuições, as quais foram fundamentais para o delineamento da pesquisa.

À querida professora orientadora, Dr^ª. Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues Chaves, por, além de suas orientações e contribuições teóricas, segurar minha mão e não soltar. Mesmo quando eu estava desmotivada, suas palavras de ânimo me fizeram prosseguir.

Agradeço a todo o quadro de docentes do PPGSS-UFAM, por partilhar seus conhecimentos durante as aulas ministradas, que me fizeram transcender minha realidade e vislumbrar outras possibilidades.

Aos técnicos administrativos da Secretaria do PPGSS-UFAM, por todo apoio e disponibilidade em tirar dúvidas e repassar informações.

Aos colegas de turma, por todo apoio e parceria mútua ao longo da jornada do mestrado;

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), pela bolsa concedida. O apoio financeiro foi de fundamental importância para que eu pudesse ir estudar na capital.

Aos membros da banca examinadora, pela leitura, análise minuciosa e contribuições para a melhoria deste trabalho.

Aos amigos e amigas que me incentivaram e que de alguma forma apoiaram, seja fazendo sugestões durante a fase inicial de construção do projeto de pesquisa (Claudina, Francine, Marcelo Horta), seja dando suporte no cuidado de meus filhos nas vezes em que fui ausente por conta das demandas do programa de mestrado (Maria Penha, Francisca e Leydiane), ou simplesmente pelas palavras de incentivos.

A Dom Santiago, bispo da Prelazia de Lábrea, por me ter ofertado apoio todas as vezes que precisei.

Aos servidores do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade, em

especial à servidora Maria Luíza, por todo o apoio durante o processo de registro da pesquisa junto ao SISBio e por ceder toda a documentação necessária durante a fase de análise documental.

Às irmãs Agostinianas Recoletas, por oportunizar a pesquisa de campo junto às comunidades ribeirinhas. Foram dias de muito aprendizado e crescimento.

Ao Zezinho, motorista incansável, que, durante a pesquisa de campo, sempre teve o cuidado de parar nos melhores portos e de sempre primar por nossa segurança.

Por último, mas não menos importante, meus agradecimentos a todos que fizeram parte da pesquisa de campo, lideranças, pais, gestores, coordenadores de movimentos sociais e, em especial, aos professores das escolas das comunidades ribeirinhas da Resex Médio Purus. Obrigada por partilharem comigo a realidade da educação no contexto das comunidades ribeirinhas. Percebi o quão desafiador é ser educador nessa realidade e o quanto vocês são importantes na construção de uma nova sociedade. Vocês são os verdadeiros heróis da educação e merecem todo respeito e reconhecimento.

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo geral analisar a viabilização da Política Pública de Educação no âmbito da Resex do Médio Purus, a partir do cenário de expansão do capitalismo na Amazônia. Para o alcance deste objetivo foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) caracterizar o cenário de expansão do capitalismo na Amazônia; b) identificar os efeitos da expansão do mesmo sobre o modo de vida e a educação voltada para os povos tradicionais; c) analisar as condições de viabilização da política pública de educação na Resex Médio Purus; e d) compreender as lutas e estratégias das lideranças comunitárias e do Conselho Gestor Deliberativo da Resex Médio Purus em relação ao atendimento pela política de educação. Este estudo foi norteado a partir das categorias: Políticas Públicas e Educação. A pesquisa teve como aporte teórico metodológico o materialismo histórico-dialético. Trata-se de uma pesquisa de campo realizada em 53 comunidades da Resex Médio Purus, com abordagem qualitativa, com utilização dos seguintes instrumentos e técnicas: pesquisa bibliográfica e documental, aplicação de entrevistas semiestruturadas com a gestora da Resex Médio Purus, coordenador das Escolas do Campo, lideranças, conselheiros, pais de alunos e professores; anotações em caderno de campo, conversas informais, observação direta intensiva e registros fotográficos. A partir da análise dos dados reconhece-se a modalidade de Reserva Extrativista como resultado do longo processo de luta dos povos tradicionais e movimentos sociais e enfatiza-se a luta permanente pela implementação de políticas públicas. Dentre essas, a política pública de educação, que embora apresente avanços significativos após a criação da Resex Médio Purus e a partir da luta constante por melhorias na qualidade da educação, ofertada nas comunidades tradicionais da Resex Médio Purus, ainda apresenta muitas lacunas e fragilidades em relação ao que preconiza a legislação referente à educação do campo. Tais lacunas estão relacionadas a formação de professores, materiais didáticos e metodologias para salas multisseriadas, calendário diferenciado, transporte escolar, alimentação escolar, parcerias entre instituições de educação, órgão gestor e comunidades.

Palavras-chave: Comunidades tradicionais. Unidade de Conservação. Educação do campo. Reserva Extrativista.

ABSTRACT

The general objective of this research was to analyze the feasibility of the Public Education Policy within the scope of the Resex do Médio Purus, from the scenario of expansion of capitalism in the Amazon. To achieve this objective, the following specific objectives were defined: a) to characterize the scenario of expansion of capitalism in the Amazon; b) to identify the effects of its expansion on the way of life and education aimed at traditional peoples; c) to analyze the conditions for the feasibility of the public education policy in the Resex Médio Purus; and d) to understand the struggles and strategies of community leaders and the Deliberative Management Council of the Resex Médio Purus in relation to the fulfillment of the education policy. This study was guided by the following categories: Public Policies and Education. The research had as a theoretical and methodological contribution the historical-dialectical materialism. This is a field research carried out in 53 communities of the Médio Purus Extractive Reserve, with a qualitative approach, using the following instruments and techniques: bibliographic and documentary research, application of semi-structured interviews with the manager of the Médio Purus Extractive Reserve, coordinator of the Rural Schools, leaders, counselors, parents of students and teachers; notes in field notebooks, informal conversations, intensive direct observation and photographic records. From the analysis of the data, the modality of Extractive Reserve is recognized as a result of the long process of struggle of traditional peoples and social movements and emphasizes the permanent struggle for the implementation of public policies. Among these, the public education policy, which although it presents significant advances after the creation of the Resex Médio Purus and from the constant struggle for improvements in the quality of education, offered in the traditional communities of the Resex Médio Purus, still has many gaps and weaknesses in relation to what is recommended by the legislation regarding rural education. Such gaps are related to teacher training, teaching materials and methodologies for multigrade classrooms, differentiated calendar, school transportation, school feeding, partnerships between educational institutions, management body and communities.

Keywords: Traditional communities. Conservation Units. Countryside education. Extractive Reserve.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Identificação das 53 comunidades ribeirinhas visitadas durante a pesquisa de campo	26
Quadro 2 - Qualificação dos entrevistados por comunidades	26
Quadro 3 - Resumo dos procedimentos metodológicos.....	28
Quadro 4 - Descrição dos planos e programas implantados durante a ditadura civil-militar	344
Quadro 5 - Distribuição geográfica das unidades de conservação federais	64
Quadro 6 - Mosaico de áreas protegidas no município de Lábrea	70
Quadro 7 - Formação dos setores da RESEX Médio Purus, por comunidades	78
Quadro 8 - Configuração do Conselho Gestor Deliberativo da Resex Médio Purus	80
Quadro 9 - Funções dos professores das escolas do campo.....	94
Quadro 10 - Percepção dos professores sobre o calendário escolar.....	99
Quadro 11 - Percepção dos professores sobre os materiais didáticos	101
Quadro 12 - Percepção dos professores sobre parceria escola/órgãos ambientais.....	103

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Nível das águas do rio Purus em dezembro de 2023	25
Figura 2 - Embarcação utilizada na pesquisa de campo	25
Figura 3 - Mapa de localização das comunidades visitadas e comunidades com entrevistados	27
Figura 4 - Mapa de localização das comunidades visitadas e comunidades com entrevistados	68
Figura 5 - Localização da Resex Médio Purus	77
Figura 6 - Distribuição geográfica dos setores	79
Figura 7 - Estrutura externa das escolas do campo nas comunidades da Resex Médio Purus	84
Figura 8 - Estrutura interna das escolas do campo, estante com livros e cozinha da escola...	84
Figura 9 - Equipamentos utilizados para transmissão das aulas do Ensino Médio	84
Figura 10 - Estrutura de uma escola do campo: Escola Natal, em 2010 e 2016, respectivamente.....	85
Figura 11 - Estrutura da escola Natal na atualidade	85
Figura 12 - Estrutura do banheiro das escolas do campo	86
Figura 13 - Produção de farinha e bolo de massa puba de mandioca.....	87
Figura 14 - Tarrafa utilizada na pesca	87
Figura 15 - Pequenas criações de animais	88
Figura 16 - Secagem do gergelim e plantação de milho	88
Figura 17 - Secagem tradicional de peixe ao sol.....	899
Figura 18 - Aluna da UNIFAEL realizando suas atividades	91
Figura 19 - Embarcações utilizadas para o transporte escolar nas escolas do campo	96

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Incremento de desmatamento nos municípios da Amazônia	71
Gráfico 2 - Incremento de desmatamento no município de Lábrea nos últimos anos.....	72

LISTA DE SIGLAS

ALAP	Área de Limitação Administrativa Provisória
AP	Área de Proteção
APA	Área de Proteção Ambiental
ASPACS	Associação dos Produtores Agroextrativistas da Colônia do Sardinha
APACJG	Associação dos Produtores Agroextrativistas da Comunidade José Gonçalves
APADRIT	Associação dos Produtores Agroextrativistas da Assembleia de Deus do Rio Ituxi
ARIE	Área de Relevante Interesse Ecológico
ATAMP	Associação dos Trabalhadores Agroextrativistas do Médio Purus
BASA	Banco da Amazônia
CMA	Centro de Mídias do Amazonas
CEMEAM	Centro de Mídias de Educação do Amazonas
CEP/UFAM	Comitê de Ética em Pesquisa/Universidade Federal do Amazonas
CFR	Casa Familiar Rural
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNEC	Conferência Nacional de Educação do Campo
CNS	Conselho Nacional dos Seringueiros
CONAMA	Conselho Nacional de Meio Ambiente
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPC	Centros Populares de Cultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EMPMT	Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologia
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
ESEC	Estação Ecológica
FLONA	Floresta Nacional
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FUNAI	Fundação Nacional do Índio

GTA	Grupo de Trabalho da Amazônia
IBAMA	Instituto Nacional de Meio Ambiente e dos Recursos Renováveis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMBio	Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade
IDAM	Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e Florestal do Amazonas
IFAM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento Eclesial de Base
MMA	Ministério do Meio Ambiente
MN	Monumento Nacional
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Sem Terra
OECIMP	Observatório de Educação do Campo/floresta e Indígena na região do Médio Purus
PARNA	Parque Nacional
PME	Plano Municipal de Educação
PIN	Programa de Integração Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PNMA	Política Nacional de Meio Ambiente
PNPCT	Política Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais
PNRA	Plano Nacional de Reforma Agrária
PPGSS/UFAM	Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia/Universidade Federal do Amazonas
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROFORMAR	Programa de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROTERRA	Programa de Redistribuição de Terras e Estímulos à Agroindústria do Norte e Nordeste
PS	Processo Seletivo
REBIO	Reserva Biológica
REFAU	Reserva de Fauna
RESEX	Reserva Extrativista
REVIS	Refúgio de Vida Silvestre

RDS	Reserva de Desenvolvimento Sustentável
RPPN	Reserva Particular do Patrimônio Natural
SEDUC	Secretaria de Educação e Qualidade do Amazonas
SDS-AM	Secretária de Desenvolvimento Sustentável do Amazonas
SISBio	Sistema de Autorização e Informação em Biodiversidade
SISNAMA	Sistema Nacional de Meio Ambiente
SNUC	Sistema Nacional de Unidade de Conservação
SPVEA	Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia
STTRL	Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Lábrea
SUDAM	Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia
SUDENE	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
SUFRAMA	Superintendência da Zona Franca de Manaus
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UC	Unidade de Conservação
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
WISE	<i>World Innovation Summit for Education</i>
ZFM	Zona Franca de Manaus

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I - CAPITALISMO E POLÍTICAS PÚBLICAS NA AMAZÔNIA	30
1.1 Processo de expansão do capitalismo na Amazônia	30
1.2 A natureza das políticas públicas na Amazônia	37
1.2.1 Política pública de educação no Estado do Amazonas no contexto da expansão capitalista	39
1.3 Política de educação: os marcos por uma educação diferenciada no Brasil e as estratégias educacionais do Estado do Amazonas	44
1.3.1 Histórico das lutas por uma educação do campo	48
1.3.2 Breve histórico das estratégias educacionais no Estado do Amazonas	52
CAPÍTULO II - POVOS TRADICIONAIS E RESERVAS EXTRATIVISTAS	57
2.1 Povos tradicionais na Amazônia e a política de conservação da biodiversidade	57
2.1.1 Compreensão acerca do conceito de povos tradicionais	58
2.2 Política de conservação da biodiversidade no Brasil	61
2.2.1 Reservas Extrativistas: expressão das lutas dos povos tradicionais	65
2.2.2 Gestão das Reservas Extrativistas	66
2.3 Resex Médio Purus: <i>locus</i> e configuração	68
2.3.1 Processo de luta dos movimentos sociais e comunidades tradicionais para criação da Resex Médio Purus	72
CAPÍTULO III - EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DA RESEX MÉDIO PURUS	83
3.1 Configuração da política educacional na Resex Médio Purus	83
3.2 Educação diferenciada aos povos tradicionais: lacunas e desafios	89
3.2.1 Docentes das escolas do campo	90
3.2.2 Transporte escolar, nos caminhos das águas	95
3.2.3 Calendário escolar, seguindo o ritmo do tempo sociocultural	97
3.2.4 Metodologias adotadas e materiais didáticos	99
3.2.5 Parcerias entre escola e órgãos ambientais.....	103
3.2.6 Organização dos comunitários na luta pelo acesso à educação.....	105
3.2.7 Outras temáticas encontradas durante a pesquisa de campo	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108

REFERÊNCIAS	111
APÊNDICE A - Modelo de TCLE	120
ANEXO 1 - Categorias de Unidade de Conservação e suas características.....	122
ANEXO 2 - Termo de Anuência do ICMBio local	124
ANEXO 3 - Autorização do SISBio	125
ANEXO 4 - Parecer CEP-UFAM	126
ANEXO 5 - Cardápio das escolas do campo.....	127

A LUTA DOS POVOS DA FLORESTA

Ronilson Lopes

Os povos tradicionais,
Das margens do Rio Purus,
Vivem ali suas labutas
Cada qual com sua cruz
Mostrando que sua história
Não é só o rio que conduz.

Contra os latifundiários
Lutam, vencem a guerra:
Criam a Resex Médio Purus
Permanecendo na terra.
Porém, como todos sabem
A luta nunca se encerra.

Porque além do esforço,
P'ra continuar no seu chão
E p'ra cultivar a praia
P'ra produzir os grãos,
A que ressaltar a luta
De todos pela educação.

Não uma educação qualquer,
Feita sem significação,
Sem o contexto da vida
Da gente do beiradão,
Que não desperta interesse,
Nem sabor e nem paixão.

Mas, educação diferenciada
A partir da vivencia,
Rio, mata, plantio, pesca...
O que importa a subsistência,
Ampliando os saberes,
Em prol da existência.

INTRODUÇÃO

Desde os primeiros anos de colonização europeia até os dias atuais, a história do Brasil é marcada por interesses mercantilistas, gerando expropriações, exploração e conflitos diversos. A colonização e a ocupação da Amazônia não fogem a essa lógica. A partir do Tratado de Tordesilhas, firmado entre Espanha e Portugal, em 1494, esse território passou a ser de domínio português, que, com o discurso de protegê-lo de outros países, como a Holanda, a França e a Inglaterra, realizou diversas expedições, sendo a primeira datada de 1637.

A partir de então, foram iniciados os sucessivos ciclos econômicos. Chaves (2020) cita como exemplo a exploração das drogas do sertão, o estabelecimento da agricultura capitalista, no século XVIII; o primeiro ciclo da borracha, no século XIX; o segundo ciclo da borracha, durante a II Guerra Mundial, e reforça que, a partir da militarização da região, ocorreu o período conhecido como internacionalização da Amazônia, com a implantação dos grandes projetos, entre 1960 até meados de 1980.

Na sequência iniciou-se o processo de mobilização dos movimentos sociais na região, a luta pela proteção do patrimônio natural do Bioma Amazônico, com a demarcação das Unidades de Conservação (Reservas Extrativistas, Terras Indígenas). Na conjuntura atual, enfrenta-se o processo de reestruturação produtiva sob o novo paradigma técnico, somado às políticas neoliberais que se traduzem no discurso do desenvolvimento sustentável (Chaves, 2020).

Segundo a autora supracitada, desde que o primeiro explorador adentrou na região, modificou-se o modo de produção, alterando o modo de organização tradicional para o moderno. Nesse processo, os povos tradicionais sofreram diversas formas de exploração e expropriação, através “da relação de troca de produtos, na relação de aviamento”, gerando o “empobrecimento das populações locais” (Chaves, 2020, p. 78).

Segundo a análise de Ianni (1989), o processo de colonização da Amazônia aconteceu a partir de três vertentes: “a colonização espontânea, a colonização particular e a colonização promovida pelo governo” (Ianni, 1989, p. 19). O autor explicita que, em todo o caso, aqueles que detém o capital foram, paulatinamente, ampliando o processo de exploração dos povos, bem como de apropriação e exportação dos recursos regionais, transformando os recursos naturais e a terra em mercadoria, sem considerar os povos nativos e/ou radicados na Amazônia; pelo contrário, os detentores do capital patrocinaram exploração sem medida, com o objetivo de acumulação e reprodução do capital.

A partir do governo de Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), foi criado o Programa de Integração Nacional (PIN); para colocá-lo em prática, o governo desenvolveu propaganda

que despertava nos brasileiros o sentimento de nacionalismo, ao mesmo tempo em que passava a ideologia de que a colonização da Amazônia seria o resultado de esforço coletivo para o desenvolvimento regional. Souza (2020, p. 140) registra os principais *slogans* utilizados no período dos governos militares: “integrar para não entregar!” e “Brasil ame-o ou deixe-o!”.

Santos (2018, p. 246) apresenta uma análise PIN a partir do seu Decreto-Lei de criação, verificando que as bases fundamentais para a criação do PIN foram: o interesse em ampliar a escala da colonização para abarcar as terras férteis das margens do rio Amazonas; incorporar os grupos sociais ainda regidos pela economia de subsistência à lógica do mercado; e deslocar a massa de trabalhadores nordestinos para a região. Essa estratégia tinha como objetivo reduzir o deslocamento dos nordestinos para os centros do Centro-Sul do país e reduzir as tensões oriundas do processo de industrialização do campo e das cidades no Nordeste.

Na acepção de Diegues (2008), a busca por mais-valia a partir da exploração da força de trabalho e dos recursos naturais - que perdura até os dias de hoje - expressa o avanço do agronegócio, da pesca predatória, da concentração de terras e dos meios de produção nas mãos de poucos, o que trouxe modificações para o *modus vivendi* dos povos e comunidades tradicionais¹.

No contexto de continuidade de expropriações, de exploração dos trabalhadores e de ameaça de destruição progressiva no uso dos recursos naturais, os povos tradicionais - como varzeiros, ribeirinhos, quilombolas, pescadores e extrativistas - se organizaram em movimentos sociais, lutaram para conquistar a proteção de seus territórios e, na política de proteção ambiental, materializada por meio das Unidades de Conservação (UC), especificamente as de uso sustentável, como as Reservas Extrativistas (Resex) vislumbraram uma possibilidade de garantia ao acesso à terra e usufruto de seus recursos naturais (Chaves, 2020)

A criação das Resex é resultado de um longo processo de luta do movimento dos seringueiros de Xapuri-AC, tendo Chico Mendes como um de seus líderes. O movimento para criação desse novo modelo de UC teve início em 1970 e obteve êxito em suas lutas a partir de 1980. As primeiras Resex criadas foram: Alto Juruá e Chico Mendes, no Acre; Rio Cajari, no Amapá; e Rio Ouro Preto, em Rondônia. Gradativamente, as Resex foram sendo implantadas em outras regiões do país e, em 2022, já havia um total de 96 unidades, segundo o Cadastro Nacional de Unidades de Conservação (CNUC) (Brasil, 2022).

¹ Entende-se por povos e comunidades tradicionais o que preconiza o Decreto 6040/2007: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

Sob os mesmos ideais dos seringueiros de Xapuri (AC), como Chico Mendes, os comunitários do Purus se organizaram para lutar pela criação da Resex do Médio Purus, criada através do Decreto Federal s/nº, em 8/5/2008. Essa Resex abrange uma área de 604.231,22 hectares, distribuídos nos municípios de Pauini (4,6%), Tapauá (0,3%) e Lábrea (95,4%); nela residem cerca de 1.200 famílias, distribuídas em 97 comunidades ao longo da calha do rio Purus. (Brasil, 2020).

De acordo com Franco (2017), a Resex é resultado de um longo processo de luta dos comunitários ribeirinhos, pescadores e extrativistas, que, ao sentirem as pressões do avanço do agronegócio, dos desmatamentos e das demarcações de terras indígenas no entorno de suas áreas, perceberam a necessidade de se organizar e buscar alternativas para proteger seus territórios e sua forma de vida. Franco (2017) indica que o movimento de demarcação de terras indígenas serviu como exemplo que motivou a reivindicação de criação da Resex Médio Purus.

Entende-se que a luta dos povos originários serviu como um fator mobilizador para que os povos tradicionais também buscassem a sua própria organização em busca de defesa de seu território e não com a conotação de conflitos entre povos tradicionais e povos originários. A criação da Resex é, ainda, resultante de uma ação estratégica para mitigar os impactos ocasionados pela repavimentação da BR 319. O fato é que a criação da Resex Médio Purus e de mais 10 UC representa a luta por uma medida para mitigar os impactos decorrentes da abertura da rodovia BR 319 (Brasil, 2020).

O processo de luta pela criação da Resex do Médio Purus envolveu conflitos entre os interesses defendidos pelos povos tradicionais, que percebem a natureza como um espaço de vida, e os latifundiários e empresários, que utilizam os recursos da natureza de maneira desenfreada (exploração), em prol da obtenção de lucro (Franco, 2017; Andrade, 2016).

Mediante o contexto de lutas sociais e conflitos de interesses, a Resex Médio Purus transformou-se em conquista dos comunitários; mas, para cumprir seus objetivos, muitas medidas, bens e serviços de políticas públicas ainda necessitam ser implantados e aprimorados, dentre os quais se destaca a Política de Educação, visto que o Plano de Manejo da referida Resex (ICMBio, 2016c, *apud* Brasil, 2020) indica uma baixa escolaridade da população local, condição que dificulta a gestão da UC.

Castells (2013) defende que a sociedade atual está vivendo a Era do Conhecimento, liderada pela revolução tecnológica que determina as relações sociais. O autor salienta que o capitalismo se apropria das tecnologias e determina as relações de poder, a partir da lógica da exploração e da acumulação. Nesse sentido, é importante analisar as políticas públicas de educação como instrumento de construção, acesso e disseminação de conhecimento.

Assim, pesquisar como a política pública de educação é viabilizada junto às comunidades tradicionais do Estado do Amazonas é importante para entender o próprio processo de desenvolvimento da Amazônia e o modelo educacional que vem sendo construído, percebendo como, ao longo da história de ocupação da região, os povos tradicionais vêm resistindo aos processos de exploração impostos pelo modo de produção capitalista.

Conforme o exposto, para desenvolver este trabalho, houve necessidade de conhecer a dinâmica de viabilização da política de educação e, com os resultados obtidos, espera-se contribuir para o debate sobre a melhoria e a adequação dessa política para os povos tradicionais, em especial aqueles que residem em UC, tendo em vista que esta pesquisa pode ajudar no processo de reflexão acerca do modelo de política pública de educação ofertado, produzindo possibilidades de que é necessário pensar e implementar um modelo educacional que tenha, na sua base, as especificidades dos povos e comunidades tradicionais amazônicos.

Seguindo os pressupostos de Freire (1967), Arroyo (2014) e Cruz (2014), concebe-se que a educação com qualidade, voltada para as especificidades dessas comunidades, pode contribuir significativamente para uma gestão mais eficaz do território e seus recursos naturais, para a emancipação dos sujeitos e, conseqüentemente, para a redução das desigualdades sociais. Rodrigues (2019) destaca a educação como uma ferramenta relevante no processo de empoderamento social capaz de superar as desigualdades sociais e proporcionar melhores condições de vida, mesmo em uma sociedade cujo sistema político e econômico massacra uma maioria em favor do bem-estar de uma minoria dominante.

É nesse contexto de expansão do capitalismo (sob lógica de acumulação) e das lutas e resistências das comunidades ribeirinhas da Resex Médio Purus frente a essa expansão que esta pesquisa se delinea, tendo como questão norteadora: Quais contradições são evidenciadas entre as políticas públicas educacionais e a realidade socioambiental dos povos tradicionais residentes na Resex Médio Purus?

Nessa perspectiva, a presente pesquisa tem por objetivo geral analisar a viabilização da política pública de educação no âmbito da Resex do Médio Purus, a partir do cenário de expansão do capitalismo na Amazônia, o qual se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- caracterizar o cenário de expansão do capitalismo na Amazônia;
- identificar os efeitos da expansão do capitalismo sobre o modo de vida e a educação voltada para os povos tradicionais;
- analisar as condições de viabilização da política pública de educação na Resex Médio Purus; e compreender as lutas e estratégias das lideranças comunitárias e do Conselho Gestor Deliberativo da Resex Médio Purus em relação ao atendimento pela política de

educação, formas de aceitação e/ou resistência.

O interesse pela temática advém das experiências e motivações pessoais da mestranda, que, a partir de sua formação acadêmica (Tecnóloga em Gestão Ambiental, Bacharel em Serviço Social e Especialista em Educação do Campo) e atuação em grupos de pesquisas, busca contribuir para a pesquisa e o desenvolvimento socioambiental; enquanto Assistente Social, a pesquisadora percebe que, no município de Lábrea, a política de educação é fragilizada, sobretudo para os povos e comunidades tradicionais, assim como há carência de pesquisas para conhecer a realidade das comunidades tradicionais, especialmente daquelas situadas na calha do rio Purus.

Tal carência foi constatada na pesquisa exploratória realizada nos bancos de teses e dissertações da Capes e TEDE da UFAM. Nesta pesquisa, foram utilizados como descritores as palavras-chave: Reserva Extrativista, Resex do Médio Purus, comunidades ribeirinhas, escolas do campo, capitalismo na Amazônia. Essas palavras-chave estão relacionadas às categorias: Políticas Públicas, Unidade de Conservação e Educação ou ao *locus* da pesquisa. O recorte temporal foi de 10 anos, compreendendo o período de 2012 a 2021. Delimitou-se a pesquisa pela grande área do conhecimento: Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Multidisciplinar.

Somaram-se os resultados encontrados em cada busca, chegando-se ao total de 189 trabalhos científicos, sendo 147 dissertações e 42 teses. Desse universo, a partir da leitura flutuante e identificação dos objetivos, foram selecionados 20 trabalhos que melhor se aproximam do objeto deste estudo, sendo 14 dissertações e seis teses.

A pesquisa bibliográfica revelou a carência de estudos na temática “Política pública de educação no contexto das comunidades ribeirinhas nas Unidades de Conservação”, sobretudo nos programas de Serviço Social. A região Norte é o contexto no qual mais são desenvolvidas pesquisas sobre a temática, destacando os programas de Pós-Graduação em Educação das instituições de ensino do Pará; no Amazonas, as pesquisas estão centradas nos programas de Antropologia e Meio Ambiente. Assim, destaca-se a importância de estudos sobre esse tema nos cursos de Serviço Social, pois é necessário conhecer essa área que também se constitui campo de atuação profissional.

Nessa linha, a pesquisa bibliográfica também apontou que há poucos estudos sobre a política de educação, enquanto possibilidade de sustentabilidade de uma UC, bem como a carência de pesquisas sobre o processo de expansão do capitalismo na Amazônia. Dessa forma, esta pesquisa avança no sentido de trazer elementos que possibilitem conhecer o processo de expansão do capitalismo na Amazônia. Alguns trabalhos encontrados analisaram apenas o

movimento de luta pela criação da Resex. Logo, pretende-se avançar no sentido de analisar o movimento de luta pela conquista de outras políticas públicas, em especial a de educação, buscando identificar como as políticas educacionais atendem às necessidades e interesses das comunidades estudadas e se podem contribuir para sustentabilidade das UC.

Esta é uma pesquisa inédita dentro do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia (PPGSS/UFAM), haja vista que centra seu enfoque nas questões socioambientais (o que é um dos objetivos do Programa), bem como traz a proposição de investigar, de forma articulada, duas políticas de fundamental importância no contexto amazônico: a política educacional e a política ambiental.

Assim, diante do contexto socioeconômico e ambiental do Estado do Amazonas, espera-se que esta possa suscitar outras pesquisas que ajudem na construção de políticas na área de Educação, que dialoguem com a realidade dos povos e comunidades tradicionais, que estejam para além das necessidades mercadológicas e que possibilitem o pleno desenvolvimento dos sujeitos.

Procedimentos metodológicos da pesquisa

A pesquisa científica é fundamental no processo de produção de conhecimento no campo das Ciências Sociais. Assim, a pesquisa torna-se inerente ao Serviço Social, à medida que é dada ao profissional a possibilidade de produzir conhecimentos com rigor científico. E Pós-Graduação é o espaço privilegiado para essa produção. Estar em um programa de mestrado em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia, possibilita realizar estudos e investigações de cunho técnico-científico, capazes de gerar reflexões sobre dois temas relevantes discutidos no cenário contemporâneo: a política de educação e a sustentabilidade ambiental.

Para dar conta de responder aos objetivos desta pesquisa, buscou-se estabelecer o diálogo entre três dimensões que se complementam: o Serviço Social, a Educação e a Sustentabilidade. Em tempos hodiernos, é fundamental para o profissional de Serviço Social apropriar-se de temas que estão no centro das discussões políticas, tanto no âmbito regional quanto internacional, em especial quando se trata das discussões sobre a região amazônica.

Esta pesquisa teve como aporte teórico metodológico o materialismo histórico-dialético, pois, a partir da análise crítica de uma realidade particular, buscou-se abranger a dinâmica da totalidade, indo além das aparências dos fenômenos estudados, adotando-se a abordagem qualitativa.

O método do materialismo histórico-dialético, na perspectiva apresentada por Luckács (2012, p. 140), possibilita que se revele aos homens a consciência de sua existência, em todas as suas determinações essenciais. Dessa forma, pode-se inferir que o objetivo relevante do materialismo histórico é formular conceitos consistentes para desvendar a ordem social capitalista, a fim de revelar seus fundamentos criticamente.

Diante das categorias elencadas para este estudo (Política Pública, Unidade de Conservação e Educação), relacionar os conceitos entre eles é um desafio que demanda a utilizar diversos instrumentos e técnicas, sem perder de vista o referencial metodológico no qual o estudo se pauta. Em uma pesquisa social, os instrumentos e técnicas podem ser variados desde a análise documental até as diversas formas de observação, coleta de dados e quantificação, tudo isso ajuda o pesquisador a “apoderar-se da matéria” (Netto, 2011, p. 25-26).

Assim, nesta pesquisa, foram utilizados diversos instrumentos e técnicas, para coletar informações qualificadas contidas nos dados primários, nos documentos oficiais (como atas e relatórios de gestão) e nos textos bibliográficos, além de aplicação de entrevistas semiestruturadas, conversas informais, observação intensiva, registro em caderno de campo e registro fotográfico.

Por se tratar de pesquisa com povos tradicionais residentes em área de UC, especificamente em Resex, o projeto foi submetido e cadastrado junto ao Sistema de Autorização e Informação em Biodiversidade (SISBio) - um instrumento de política ambiental nacional que reúne informações sobre pesquisas realizadas em UC - sendo submetido à apreciação e aprovado pelo Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), obtendo-se autorização para realização da pesquisa no dia 30 de dezembro de 2022.

A pesquisa foi desenvolvida a partir das seguintes etapas: etapa preparatória, na qual se fez a pesquisa documental, o levantamento bibliográfico e a confecção dos instrumentais para pesquisa de campo; etapa de pesquisa de campo; etapa de sistematização e análise dos dados; e fase final, que consistiu na construção da dissertação.

A pesquisa bibliográfica se constituiu na fundamentação teórica e perpassou todas as fases da pesquisa, pois, como afirmam Prates, J. e Prates, F. (2009, p. 116), ela é fundamental para “[...] clarificar conceitos ou mesmo efetivar diálogos com determinado autor ou autores [...]”. Nessa etapa, foi realizada a revisão de literatura em livros, artigos, teses e dissertações relativas às categorias de análise e conceitos essenciais, para melhor compreensão e aprofundamento teórico da temática.

Na pesquisa documental, foram consultados: o Regimento Interno do Conselho Gestor Deliberativo, com o intuito de compreender sua composição e funcionamento; Plano de Manejo

da Resex, que permitiu uma visão de como funciona a gestão e quais recursos estão sendo manejados. Além disso, por meio da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977), foram analisadas as Atas das Reuniões do Conselho Gestor Deliberativo, a fim de identificar as principais pautas de discussões das comunidades, com recorte temporal dos últimos 10 anos. Essa técnica possibilitou desvelar as principais lutas das comunidades, evidenciando as lutas sociais empreendidas pelo Conselho Gestor em prol do direito ao acesso à educação pública nas comunidades da Resex.

Após a apresentação junto à banca de qualificação do PPGSS/UFAM e de posse da Autorização para Pesquisa, pelo SISBio, o projeto de pesquisa foi registrado na Plataforma Brasil e submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFAM (CEP/UFAM), obtendo-se a anuência do referido Comitê no dia 17 de novembro de 2023, sob o número 6.509.360, (Anexo 4), possibilitando, assim, a realização da pesquisa de campo.

O conduzir da pesquisa de campo

Em se tratando de educação, a pesquisa de campo pode ser caracterizada, segundo Tozoni-Reis (2010), como a experiência do pesquisador ao campo, no contexto educativo, para coletar dados, com o objetivo de entender os fenômenos que ali ocorrem. Essa modalidade de pesquisa “poderá contribuir para a construção do saber educacional e o avanço dos processos educativos” (Tozoni-Reis, 2010, p. 45).

Visando estabelecer parcerias para realizar a pesquisa de campo, em outubro de 2023, a pesquisadora conversou com a servidora do ICMBio sobre a possibilidade de fazer uma viagem às comunidades para apresentar a intenção da pesquisa e, posteriormente, aplicar as entrevistas, naquele momento, foi informada que se tinha planejado uma viagem para o final de novembro, com o objetivo de mobilizar as comunidades para reestruturação do Conselho Gestor Deliberativo, que se encontrava paralisado desde 2019. Então, ficou tudo acertado para a viagem junto com a equipe, o que, no entanto, foi adiada.

Após a anuência do CEP, mais uma vez, a pesquisadora fez contato com o órgão gestor da Resex Médio Purus (o ICMBio), na tentativa de buscar apoio para ir às comunidades da referida Resex, bem como participar de alguma reunião do Conselho Gestor Deliberativo. Ali, foi informada de que, por conta da forte estiagem e dada a escassez de recursos financeiros, não seria possível ir às comunidades no final do mês de novembro, junto com a equipe, ficando a viagem adiada para o final de janeiro. Assim, foi necessário buscar outras alternativas, tendo em vista que o ano letivo finalizaria no dia 18 de dezembro, o que tornaria inviável realizar entrevistas com os professores, pois estes se deslocariam para cidade.

A equipe de missionárias da Pastoral das Curvas da Prelazia de Lábrea tinha uma viagem programada para as comunidades do Purus de cima, no início de dezembro, mas a viabilidade da viagem dependia do nível das águas - que, naquele momento, estava muito baixo, reflexo da maior estiagem registrada no Amazonas, sendo arriscada a navegação.

A Figura 1 ilustra o baixo nível das águas do Purus e revela conjuntos de pedras descobertos no meio do rio:

Figura 1 - Nível das águas do rio Purus em dezembro de 2023



Fonte: Galvão, 2023.

Assim, no dia 4 de dezembro, duas religiosas, o motorista e esta pesquisadora partiram no barco do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) (Figura 2). Por se tratar de uma embarcação menor, os riscos foram mitigados possibilitando uma viagem com maior segurança.

Figura 2 - Embarcação utilizada na pesquisa de campo



Fonte: Galvão, 2023.

O barco foi parando em todas as comunidades, as religiosas conversavam com os comunitários sobre os serviços e atendimentos pastorais e esta pesquisadora buscava conversar

sobre a política de educação, observando a realidade, fazendo registros fotográficos e anotações no caderno de campo. Ao todo, foram visitadas 53 comunidades, conforme Quadro 1 e Figura 3, a seguir:

Quadro 1- Identificação das 53 comunidades ribeirinhas visitadas durante a pesquisa de campo

Comunidades visitadas			
1. Buraco	14. São Benedito	27. Remanso	40. Furo do Vieira
2. Jurucuá	15. Boca do Mamoriá	28. Santa Cândida	41. Pupurí
3. Sepatini Velho	16. São José	29. Bom Jesus	42. Alcântara
4. Sitiá	17. Porongaba	30. Santarém	43. Marahã
5. Nova Vista	18. Pacoval	31. Cutia	44. São Clemente
6. Cacau	19. Realeza	32. Paxiuba	45. Bom Futuro
7. Acimã	20. Praia da Gaivota	33. América	46. Providência
8. Arudá	21. Prainha	34. Novo Brasil I	47. Estação
9. Morada Nova	22. Independência	35. Novo Brasil II	48. Samaúma
10. Várzea Grande	23. Nova Santa Cruz	36. São Francisco	49. Santa Rosa
11. Boa União	24. Cachoeira do Ilário	37. Amparo	50. Laranjeira
12. Bela Rosa	25. Santa Vitória	38. Sebastopol	51. São Luís do Cassianã
13. Petrópolis	26. Igualdade	39. Bananal do Vande	52. Vila Canízio
			53. Praia do Bacural

Fonte: Galvão (2023).

A aplicação de entrevistas semiestruturadas foi realizada em seis comunidades, representando cinco setores, com os participantes identificados conforme o Quadro 2:

Quadro 2 - Qualificação dos entrevistados por comunidades

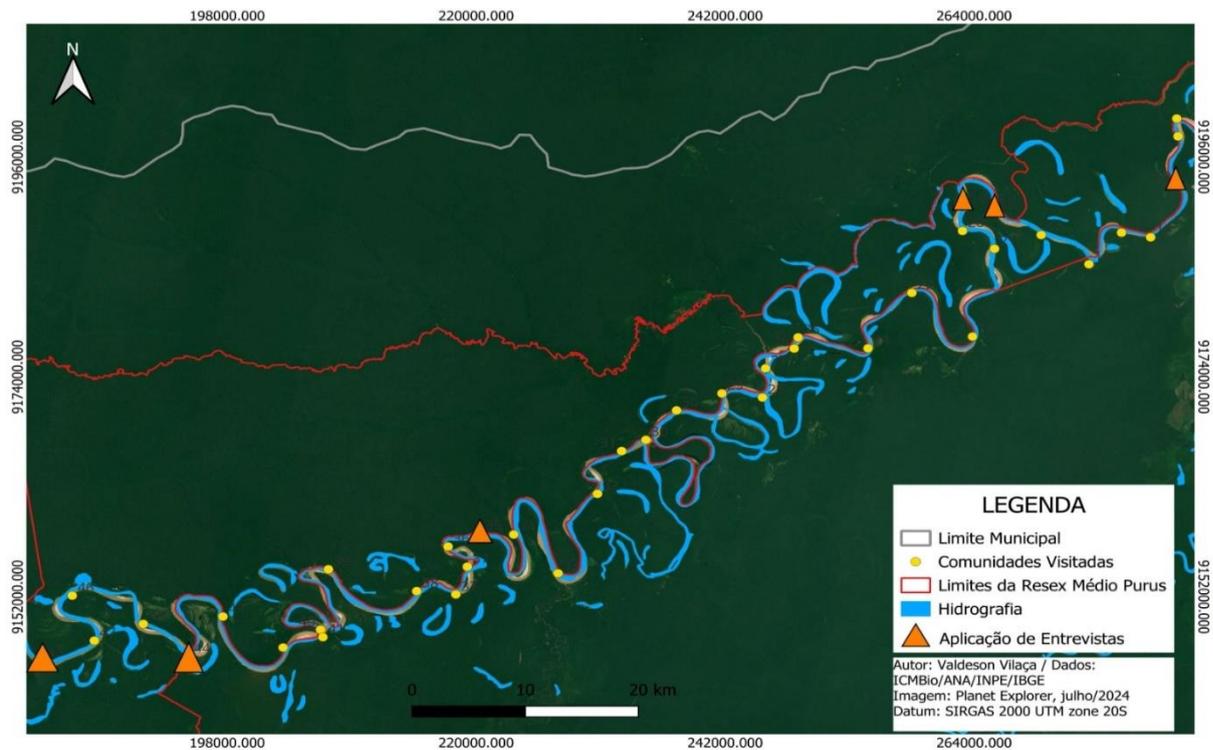
Comunidades	Categoria dos entrevistados
Comunidade José Gonçalves (Setor 02)	Conselheiro (1) e pai de aluno (2)
Comunidade Jurucuá (Setor 03)	Pai de aluno (1) e professor (1)
Comunidade Samaúma (Setor 03)	Pai de aluno (1) e professor (1)
Comunidade Sitiá (Setor 05)	Conselheiro (1), professor (1) e pai de aluno (1)
Comunidade Cacau (Setor 06)	Conselheiro (1), professor (2) e pai de aluno (1)
Comunidade Boca do Acimã (Setor 07)	Conselheiro (1), pai de aluno (1) e professor (2)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Salienta-se que o ideal seria aplicar entrevistas com as três categorias de participantes (pais de alunos, conselheiro, professor) em cada comunidade; porém, às vezes, ao se chegar na comunidade, determinada categoria de participante da pesquisa estava ausente ou não se encaixava nos critérios de inclusão e exclusão. Desse modo, o número de comunidades foi maior que o previsto, o que se avalia de forma positiva, uma vez que possibilitou uma representatividade maior de comunidades por setor e melhor expressa a diversidade e apreensão da realidade.

A Figura 3 identifica a localização das comunidades da Resex do Médio Purus, as que foram visitadas e destaca aquelas onde foram aplicadas as entrevistas:

Figura 3 - Mapa de localização das comunidades visitadas e comunidades com entrevistados



Fonte: Elaborado por Vilaça (2024).

Ao todo, nas comunidades ribeirinhas, foram aplicadas 18 entrevistas, a partir de roteiros com perguntas semiestruturadas. Na acepção de Tozoni-Reis (2010), as entrevistas semiestruturadas consistem em uma técnica de coleta de dados em que o pesquisador usa o roteiro como modelo para a entrevista, que ocorre de maneira livre, como uma conversa entre entrevistador e entrevistado a respeito de assuntos referentes ao objeto da pesquisa.

Além dos participantes que residem nas comunidades ribeirinhas, foram entrevistados: o coordenador das escolas do campo, tendo como critério de inclusão ter sido nomeado para o

cargo há pelo menos dois anos; a Presidente do Conselho Gestor Deliberativo, que, ao mesmo tempo, é gestora da Resex Médio Purus; um coordenador dos movimentos sociais, neste caso, o presidente do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Lábrea (STTRL), tendo como critério de inclusão a atuação nas comunidades da Resex há pelo menos cinco anos, haja vista que o maior tempo de atuação junto às comunidades contribui para melhor compreensão da realidade e da política de educação.

Todos os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). As entrevistas foram gravadas com o auxílio de um celular. Finalizada a pesquisa de campo, as entrevistas foram transcritas para o documento *word*, constituindo-se em um banco de dados, no qual as informações foram sistematizadas por categorias, utilizando-se da técnica de análise de conteúdo, conforme os procedimentos propostos por Bardin (1977): pré-análise e análise do material, tratamento dos resultados a partir dos elementos de diferenças e semelhanças, inferências e interpretação dos conteúdos obtidos a partir das entrevistas.

Para um melhor entendimento dos procedimentos metodológicos, elaborou-se o quadro 3 que resume os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa.

Quadro 3 - Resumo dos procedimentos metodológicos

Etapa	Descrição e Fundamentação
Perspectiva, abordagem e metodologia	<ul style="list-style-type: none"> • Perspectiva do materialismo histórico-dialético (Lukács, 2012, p. 140). • Abordagem qualitativa. • Pesquisa de bibliográfica (Prates, J.; Prates, F., 2009, p. 116), documental e de campo (Tozoni-Reis, 2010).
Contexto da pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • 53 comunidades da Resex Médio Purus.
Participantes da pesquisa	Participaram da pesquisa de forma direta 21 pessoas sendo: <ul style="list-style-type: none"> • 4 Conselheiros do Conselho Gestor Deliberativo da Resex Médio Purus; • 7 Pais de alunos das escolas do campo; • 7 Professores atuantes nas escolas do campo; • 1 Gestor da Resex Médio Purus e, ao mesmo tempo, presidente do Conselho Gestor; • 1 Coordenador das escolas do campo; • 1 Coordenador dos movimentos sociais.
Instrumentos de geração de dados	<ul style="list-style-type: none"> • Livro de Ata das reuniões do Conselho Gestor Deliberativo da Resex Médio Purus e documentos referentes as deliberações das reuniões do referido conselho; • Entrevistas semiestruturadas; • Diário de campo; • Registro fotográfico.
Análise dos dados	<ul style="list-style-type: none"> • Tratamento e análise dos dados seguindo a técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 1977).

Fonte: Elaborado pela autora, inspirada em Chaves (2024).

A presente dissertação está estruturada em três capítulos que apresentam as principais discussões e construções teórico-analíticas, com seus respectivos resultados referentes aos objetivos estabelecidos.

O primeiro capítulo discute a modernização da Amazônia a partir da expansão do capitalismo, como processo que ordena a construção das políticas públicas e afeta os povos tradicionais da região. O estudo discute as determinações do capitalismo sobre as políticas ambiental e educacional e trata, especificamente, da política de educação, reportando-se a essa política no contexto da Resex Médio Purus.

O segundo capítulo traz uma reflexão sobre os povos tradicionais, o processo de luta para criação de UC, na modalidade de Resex, destacando-se o contexto histórico e o protagonismo dos povos tradicionais nessa conquista. Esse tópico é de fundamental importância, uma vez que o *locus* da pesquisa foi uma Resex e, por isso, é necessária a compreensão acerca da estruturação dessa política pública.

O terceiro capítulo apresenta uma análise da educação escolar ofertada nos limites da Resex do Médio Purus, a partir do que preconiza a legislação, o que dizem os teóricos e o que pensam os sujeitos inseridos nessa realidade. Buscou-se desenvolver uma análise crítica, evidenciando as lacunas e os desafios para a conquista de uma educação emancipatória e ancorada na realidade dos sujeitos.

CAPÍTULO I - CAPITALISMO E POLÍTICAS PÚBLICAS NA AMAZÔNIA

O presente capítulo se desdobra em três tópicos: processo de expansão do capitalismo na Amazônia; a natureza das políticas públicas na região; Política de Educação: os marcos por uma educação diferenciada no Brasil e as estratégias educacionais do Estado do Amazonas. Para fundamentar essa discussão, foram utilizadas as contribuições dos seguintes autores: Karl Marx (2002; 2013), que fornece as bases para entender o capitalismo; Ianni (1989; 2019), que discute o contexto sociopolítico de modernização da Amazônia; Boschetti (s/d) e Fontes (2018), que estudam o capitalismo na atualidade; Chaves (2001) e Loureiro (2022), que estudam as políticas públicas no contexto amazônico.

1.1 Processo de expansão do capitalismo na Amazônia

[...] a Amazônia nunca é presente, mas sempre o futuro que será redimido pelos seus recursos imensos, reais e imaginários. Assim a Amazônia nunca é; é sempre o vir-a-ser. E esse vir-a-ser nunca é o vir-a-ser das suas populações que, na região, constroem no seu dia-a-dia suas vidas, suas histórias, seus espaços, suas culturas. Ao contrário, é o vir-a-ser daqueles que vêm a região pelo seu potencial de exploração futura. É, na verdade, uma reserva de recursos (Gonçalves, 2012, p. 25).

As palavras de Gonçalves (2012), em epígrafe, evidenciam que a Amazônia sempre foi vista como uma reserva de recursos, sempre usufruídos pelos outros, ficando os povos e as comunidades locais à margem do processo de divisão das riquezas geradas. Na mesma lógica, Loureiro (2022, p. 12) destaca que, desde os tempos de colonização até os dias atuais, a Amazônia brasileira é vista como “um *locus* de exploração de matéria-prima de toda ordem”. Essa lógica esteve presente em todo o processo de desenvolvimento da região.

O desenvolvimento da Amazônia ocorreu por meio dos chamados ciclos econômicos: o primeiro se refere às “drogas do sertão” (séculos XVII e XVIII); o segundo corresponde ao “ciclo agrícola” (séculos XVIII e XIX); e o terceiro se refere ao “ciclo da borracha” (séculos XIX e XX). Acentua-se que, em todos esses ciclos econômicos, os povos tradicionais e originários foram usados/explorados para fazer o desenvolvimento do crescimento econômico. Dessa forma, testemunharam a contradição de uma região tão rica e, ao mesmo tempo, capaz de gerar tantas desigualdades sociais. Esse fato remete às características do capitalismo, que atua sob a máxima da exploração da força de trabalho para obtenção da mais valia; assim, ao mesmo tempo que produz riquezas, é gerador de pobreza (Marx, 2013). O entendimento desse

movimento contraditório do capital também é percebido por Teixeira (2009), quando afirma que a vocação da Amazônia é a abundância, porém o sistema capitalista introduziu a escassez.

Sobre as relações sociais e produtivas na Amazônia, Chaves (2001) afirma que essas relações eram comunais, de igualdade, de trocas, baseadas em um sistema tradicional de não exploração. A partir do momento em que o primeiro colonizador adentrou a região amazônica, introduziu a ideia de mercantilização da força de trabalho, alterando todas as relações ali existentes.

Sob esse viés, o desenvolvimento da Amazônia é fruto de uma política de ocupação territorial pensada estrategicamente para atender aos interesses capitalistas durante o período de expansão da economia, compreendido no contexto da ditadura civil-militar, a partir dos anos de 1964. Nesse período, foram ampliados os processos de produção da agricultura familiar, da pecuária e do extrativismo vegetal e animal, não mais para atender às necessidades de subsistência das famílias, mas sim às necessidades dos mercados nacional e internacional; para tanto, foram desenvolvidos diversos programas e projetos cujo principal objetivo era proporcionar a expansão do sistema capitalista.

Cardoso e Muller (2008) denominam esse processo como expansão das relações de produção na Amazônia. Segundo esses autores, houve uma combinação entre a modernização das relações de produção e a preservação das estruturas de poder existentes na região. Desse modo, a expansão das relações capitalistas na Amazônia não eliminou por completo as formas tradicionais de produção e organização social, mas sim as transformou e as subordinou às dinâmicas do mercado. Cardoso e Muller (2008) argumentam, ainda, que essa modernização conservadora é uma estratégia adotada pelos setores dominantes para manter o controle sobre a região e que a expansão das relações capitalistas se beneficia das oportunidades de lucro proporcionadas pela exploração dos recursos da biodiversidade regional.

Santos (2018) afirma que a inserção da Amazônia na política de desenvolvimento do Estado brasileiro ocorreu a partir da Constituição Federal de 1946, que previa o Plano de Valorização Econômica da Amazônia, o qual se efetivou através da Lei nº 1.806, de 06 de janeiro de 1953, sancionada por Getúlio Vargas. A partir desse aparato jurídico-administrativo, foi criada a Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA), com poderes para coordenar, no plano nacional, todos os órgãos públicos que atuassem na região.

Santos (2018) explica, ainda, que, a partir de 1966, o Plano de Valorização Econômica - que antes se estruturava numa previsão de associação entre o capital estatal e o capital privado nacional - passou por profundas modificações, haja vista que a Lei nº 5.173, de 27 de outubro de 1966, privilegiou a presença do capital privado, nacional ou estrangeiro no plano regional e

delimitou o papel do Estado à criação de condições infraestruturais, à pesquisa e ao planejamento que dessem as bases para os investimentos do setor privado. Em 1967, através da Operação Amazônia, foi criada a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), em substituição à SPVEA.

De acordo com Ianni (1989), o objetivo da SUDAM era dinamizar e diversificar as atividades econômicas; para tanto, foi criado o Banco da Amazônia (BASA). Essas instituições atuavam de forma articulada e trabalharam para dinamizar e diversificar empreendimentos públicos e privados, concedendo incentivos fiscais e financeiros para atrair investidores privados de todas as regiões do país e também investidores internacionais.

Além das instituições acima citadas, nos anos de 1970, houve a adoção ao Programa de Integração Nacional (PIN), criado pelo Decreto-Lei nº 1.106/1970, tendo como principal finalidade “financiar o plano de obras de infraestruturas nas regiões compreendidas nas áreas de atuação da SUDENE e da SUDAM e promover sua mais rápida integração à economia nacional” (Cardoso; Muller, 2008, p. 97). Os autores destacam que a primeira etapa do PIN fomentou a construção das rodovias Transamazônica e Cuiabá-Santarém, o Plano de Irrigação do Nordeste, além de financiar a colonização e a exploração econômica das áreas desapropriadas ao longo das referidas rodovias.

Na concepção de Melo (2006, p. 27), o PIN “foi um mecanismo financeiro para viabilizar a ocupação e integração da região ao país, e gerou inúmeras alterações nas paisagens amazônicas, marcadas pelos fluxos de população, pelas novas atividades e pelo desmatamento”.

Ainda segundo essa autora:

A marca desse impulso foi a publicidade que envolveu a construção da Transamazônica e outras estradas, com o objetivo de aumentar o número de colonos. Essa propagandização, primordial para a ampliação do novo fluxo de pioneiros, foi empreendida no sentido de ressaltar o ‘sonho de ascensão social’ do migrante brasileiro, que especulava sobre a possibilidade de se tornar proprietário de terra (Melo, 2006, p. 30).

Melo (2006) corrobora o relato de Ianni (1989), ao afirmar que o movimento de expansão do capitalismo na Amazônia esteve aliado à construção de rodovias Transamazônicas, que objetivavam ligar a Amazônia ao restante do Brasil, tais como: BR 319, que liga Porto Velho a Manaus; BR 174, Manaus-Caracaraí; BR 364, ligando a região Centro-Oeste, Porto Velho-Cuiabá; BR 165, Cuiabá-Santarém. Todas essas rodovias impulsionaram a migração de pessoas de diversas regiões do país. Essa dinâmica de integração e desenvolvimento acelerou a expansão do capitalismo na Amazônia e, ao mesmo tempo, acentuou a migração espontânea de trabalhadores rurais, latifundiários, grileiros, fazendeiros e empresários, que viam nas terras

devolutas e nas terras indígenas uma possibilidade de acesso à terra.

O movimento relevante nesse processo é que a “Amazônia foi vista como solução para as pressões sociais internas advindas da expulsão de pequenos produtores do Nordeste e do Sudeste pela modernização da agricultura” (Melo, 2006, p. 26), contribuindo para mitigar a possibilidade de reforma agrária no centro-sul do país.

Outros importantes órgãos e programas foram criados, tais como: o Instituto Nacional de Colonização da Reforma Agrária (INCRA); o Programa de Redistribuição de Terras e Estímulos à Agroindústria do Norte e Nordeste (PROTERRA); o primeiro e o segundo Plano Nacional de Desenvolvimento para a Amazônia, nos períodos de 1971-1974 e 1975-1979, respectivamente.

Em 1967, através do Decreto-Lei nº 288, de 28 de fevereiro de 1967, foi criada a Superintendência da Zona Franca de Manaus (SUFRAMA), órgão responsável por administrar a Zona Franca de Manaus. Cardoso e Muller (2008, p. 100) destacam a função da SUFRAMA:

[...] elaborar o plano Diretor da área (10000km² à margem esquerda dos rios Negro e Amazonas) e promover seu desenvolvimento diretamente ou mediante convênio com outras entidades públicas ou privadas. O objetivo principal é integrar a Amazônia ocidental ao resto do país, mediante a criação de um centro industrial e agropecuário. Para tanto, estabeleceram-se nesta área condições fiscais especiais (isenção de imposto sobre produto industrializados - IPI; imposto de circulação de mercadorias - ICM; imposto de importação e exportação), procurando facilitar o comércio tanto com o exterior quanto com o sul do país.

Durante todo o período da ditadura civil-militar (1964-1985), o Estado “adotou o planejamento como retórica e técnica de governo” (Ianni, 2019, p. 27); tal técnica possuía a neutralidade capaz de aprimorar o desenvolvimento do país, ao tempo em que “não influenciava as forças de mercado e a liberdade” (Ianni, 2019, p. 27). Contudo, o objetivo desse discurso era muito claro: “tratava-se de fortalecer o aparelho estatal - basicamente o Poder Executivo - de modo a favorecer, orientar e dinamizar a acumulação privada do capital” (Ianni, 2019, p. 27-28).

Vale ressaltar que, em seus estudos, Marx e Engels (2002, p. 42) já apontavam o papel do Estado na sua relação com a burguesia, qual seja: “o executivo no estado moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa”. Todos os planos desenvolvidos pelo regime tecnocrático tinham esse viés, como é possível observar no Quadro 4, onde estão relacionados os programas, diretrizes, planos e metas e seus respectivos objetivos:

Quadro 4 - Descrição dos planos e programas implantados durante a ditadura civil-militar

Programa, Diretrizes, Planos e Metas e seus respectivos períodos	Síntese dos objetivos
Programa de Ação Econômica do Governo (1964-1966)	Conter a inflação e acelerar o crescimento do país, criando condições econômicas para o desenvolvimento da livre empresa e das forças de mercado.
Diretrizes de Governo (1967)	Fundamentar a política econômica do governo de Arthur Costa e Silva (1967-1969), orientando acerca do fortalecimento da empresa nacional e internacional.
Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-1976)	Programar os orçamentos nas esferas federal, estadual e municipal, projetando o investimento no âmbito de atuação da rede privada.
Programa Estratégico de Desenvolvimento (1968- 1970)	Apontava no mesmo sentido que os demais, consolidando a função do Estado na acumulação capitalista.
Metas e Bases para a Ação do Governo (1970- 1971)	Programa do governo Médici (1969-1974), com uma política econômica voltada para um “modelo de desenvolvimento brasileiro”, com ideias como ‘milagre econômico’, ‘Brasil potência’ e integração nacional.
I Plano Nacional de Desenvolvimento (1972- 1974)	Tinha por base a segurança nacional interna e externa. Assim, aprofunda-se o processo de modernização das instituições e de repressão à oposição, visando à acumulação capitalista imperialista.
II Plano Nacional de Desenvolvimento (1975- 1979)	Apresenta um contexto diferenciado dos demais, visto que começa a crescer a separação entre o Estado e a sociedade nacional, devido, principalmente, às contradições sociais agravadas nesse cenário. Contudo, na prática, o Estado manteve a política econômica, com a super exploração e a repressão que estavam sendo desenvolvidas desde o início.
III Plano Nacional de Desenvolvimento (1980- 1985)	Permanece a preocupação inicial com o combate à inflação e acrescenta-se a preocupação com a redução da dívida externa. Entretanto, o governo permaneceu em seu compromisso com o capital monopolista, adicionando-se a possibilidade de transferir empresas estatais para o âmbito privado.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em Ianni (2019, p. 30-42).

Para impulsionar o processo de expansão das relações capitalistas, o governo de Emílio Garrastazu Médici (1969-1974) implantou a política de povoamento da região, fundamentando-se no discurso de ‘preencher os espaços vazios’. Sobre essa questão, Zart (2005, p. 61) afirma que esses espaços estavam vazios da “presença dos três elementos básicos constituintes das relações capitalistas de produção: o trabalhador, o capital e o trabalho”.

Nessa perspectiva, os espaços deveriam ser preenchidos por pessoas capazes de produzir capital, ou seja, sujeitos com condições de transformar a natureza pelo trabalho; no entanto, esse trabalho seria nos moldes das relações capitalistas, gerando subordinação.

Marques (2007) corrobora as ideias de Zart (2005) ao afirmar que:

A região não é considerada um vazio demográfico apenas por ser despovoada no sentido estrito da palavra, mas por ser povoada, principalmente, por comunidades indígenas. Neste sentido, o vazio a que se referem os estudos que consolidam esta visão sobre o espaço amazônico, é o vazio de uma população comprometida com a preservação da soberania brasileira sobre a região (Marques, 2007, p. 40).

Segundo a lógica predominante, como a Amazônia já estava habitada por povos tradicionais e originários, era preciso incorporá-los ao mercado econômico. Assim, o discurso de espaços vazios deve ser visto como uma estratégia do capital, que, ao longo dos anos, vem modificando e destruindo esse espaço geográfico e transformando-o em espaço meramente econômico. Nesse movimento, o capitalismo amparado pela conivência do Estado Ditatorial negou os direitos dos povos aqui já existentes, conforme diz Gonçalves (2012, p. 38):

[...] sempre se ignoram as populações amazônicas, particularmente os indígenas, caboclos e demais trabalhadores agroextrativistas que, desse modo, não são contemplados devidamente nas diversas perspectivas de desenvolvimento para a região, preferindo-se falar de um vazio demográfico (e cultural). Esse preconceito se manifestará com todo o seu peso contra a Amazônia e suas populações, sobretudo a partir de finais dos anos 60, quando, enfim, o bloco de poder constituído em âmbito nacional reúne as condições materiais para fazer o que entende por “povoamento” e “desenvolvimento” na Amazônia.

Nessa mesma lógica, Peripolli (2008, p. 58) afirma que:

[...] o índio, o posseiro, o ribeirinho, o agricultor familiar camponês, etc., não interessavam, como não interessam, hoje, ao capital. Suas “mentalidades”, ou seu “modus vivendi” não “empreendedorista”, ou por não serem “competentes”, fez com que ficassem à margem das políticas agrárias, agrícola e também educacional. Portanto, estes sujeitos sociais, transformados em objetos, são vistos como incapazes para o exercício das funções requeridas pelo capital.

Durante a expansão capitalista, a propriedade da terra foi o elemento central; logo, a busca por mercantilização da terra gerou expropriações. Sobre esse processo de mercantilização, Cardoso *et al.* (2021) afirmam que a terra é um tipo de mercadoria que não se reproduz, nem se recria, mas é capaz de gerar renda por si só e, dependendo de sua condição, tamanho, localização e forma de exploração, é possível extrair renda fundiária e mais-valia. Por esse motivo, a terra representa poder e é tão requisitada pelas elites. Os referidos autores afirmam, ainda, que:

[...] o processo de configuração da ‘terra como mercadoria’ na sociabilidade brasileira de capitalismo dependente, profundamente submetido ao capital imperialista, vê-se pelos registros historiográficos que, no início da invasão portuguesa, a terra era bem natural de uso coletivo-comunal pelos povos indígenas que ocupavam todo o território e não se encontravam delimitados às fronteiras do que era dominação colonial espanhola ou portuguesa. Com a invasão lusitana todo território foi declarado domínio da Coroa Portuguesa, que durante os primeiros séculos concedeu o poder de ocupação e uso para fins de povoamento e exploração, através do sistema sesmario, para pouquíssimos sujeitos abastados, cristãos e com poder econômico para empreender atividades como a constituição de engenhos, o que também pressupunha o uso da força de trabalho necessária que foi obtida pela escravização indígena, primeiramente, e, posteriormente, através da escravização de negros e negras africanos/as, em larga escala e ao longo de séculos (Cardoso *et al.*, 2021, p. 281).

É importante compreender o capitalismo na Amazônia como um processo permanente. Na atualidade, nas palavras de Loureiro (2012, p. 532), a Amazônia se tornou “uma fronteira de *commodities* (madeira, minérios, gado, dendê, palma, [...] soja e outros produtos da soja)”. Nesse modelo de desenvolvimento, os povos tradicionais e originários não ocupam um papel de protagonista e isso pode desencadear consequências perversas, tais como: aumento dos índices de desmatamento; avanço sobre as terras dos pequenos produtores, indígenas, povos tradicionais e terras destinadas à conservação, para convertê-las à lógica de acumulação desse novo momento do capital que se projeta sobre a região; impacto ambiental e sobre as terras indígenas, causado pelas infraestruturas de grandes projetos, como as hidrelétricas.

Boschetti (s/d) entende que a expropriação não se limita ao uso da terra e à supressão dos meios de produção, mas está relacionada a tudo aquilo que gera uma busca desenfreada pela acumulação, incluindo-se a supressão dos direitos sociais, conforme se pode aferir em sua afirmação:

A expropriação, portanto, não se limita à supressão direta dos meios de produção dos camponeses e trabalhadores do campo, mas envolvem os processos (incluindo o chamado direito consuetudinário) que provocam a submissão dos trabalhadores à lei geral da acumulação e criam a oferta necessária para a indústria urbana em desenvolvimento à época. E não se materializam somente pela violência, mas também por meio das leis capitalistas que constituem um veículo necessário à instituição das bases sociais para assegurar a acumulação (Boschetti, s/d., p. 6).

Ao realizar estudos sobre expropriação e desemprego, Fontes (2018, p. 17) afirma que “expropriação é a transformação de meios de vida em capital”. Essa compreensão é significativa, pois a expropriação é, de fato, capaz de modificar o modo de viver dos expropriados e, muitas vezes, as consequências são expressões de questões sociais, como o desemprego, a precariedade nas condições de moradia, a subalternidade e tantas outras que colocam uma massa de trabalhadores disponíveis ao capital, que é incapaz de gerar condições dignas para todos.

Sendo o capitalismo essencialmente contraditório, esse movimento tende a manter as estruturas exploradoras e enraizadas na mais-valia, ao mesmo tempo em que impulsiona a organização das classes sociais, que buscam a conquista de políticas públicas contra-hegemônicas. Assim, o Estado é fundamental, pois, ainda que mantenha as estruturas das classes dominantes, precisa responder às reivindicações das classes dominadas. Essas respostas são concretizadas por meio das políticas públicas.

1.2 A natureza das políticas públicas na Amazônia

Neste tópico, buscou-se compreender a natureza das políticas públicas na região Amazônica, enfatizando que estas sofrem determinações do sistema capitalista. Nesse sentido, o Estado enquanto promotor e implementador de políticas públicas torna-se uma discussão necessária, visto que sua compreensão é importante para a determinação das políticas públicas.

Hobbes (1588-1679) (2003), descreve o Estado como uma entidade, estabelecida para garantir a paz e a segurança dos indivíduos. Segundo o autor, a existência do Estado é necessária para evitar o estado de natureza no qual todos os homens vivem em constante guerra uns com os outros.

Na obra *Dois Tratados do Governo Civil*, Locke (2006) argumenta que o Estado foi criado pelos indivíduos para proteger seus direitos naturais à vida, à liberdade e à propriedade. O estudioso defende a ideia de um Estado limitado, em que o governo deve atuar de acordo com a vontade do povo e proteger seus direitos.

Rousseau (1999) concebe o Estado como uma expressão da vontade geral dos cidadãos. Para esse autor, o Estado deve ser uma entidade democrática, na qual todos os cidadãos contribuem para a formação das leis e decisões políticas, prevalecendo a vontade coletiva e não a individual.

Karl Marx (1818-1895) se opõe aos teóricos acima citados, pois não compreende a sociedade em estado de harmonia, em que o Estado busca o bem de todos. Para ele, o Estado é classista e representa os interesses da classe dominante. Na obra *A ideologia alemã*, o autor afirma que o Estado “não é mais do que a forma de organização que os burgueses necessariamente adotam, tanto no interior como no exterior, para garantir recíproca de sua propriedade e de seus interesses” (Marx, 1993, p. 98). Nesse sentido, pelo fato de que este trabalho abraça a perspectiva do materialismo histórico-dialético, adota-se a ideia de Estado defendida por Karl Marx, destacando-se que o Estado atua em função da manutenção da ordem capitalista.

Na lógica de compreensão do Estado enquanto mantenedor das estruturas capitalistas, as políticas públicas se apresentam como o tensionamento de forças entre a classe dominante e as classes dominadas, materializadas nos movimentos sociais, que, paulatinamente, foram se organizando e ganhando forças.

As políticas públicas para a Amazônia passaram a sofrer alterações significativas a partir da década de 80, com o processo de redemocratização do país, no qual os movimentos sociais ganharam força. Becker (2010, p. 21) aponta que “a sociedade civil se organizou como nunca

antes verificado, e os diferentes segmentos sociais passaram a demandar uma política capaz de dinamizar a região. Projetos alternativos surgiram, constituindo embriões de novas territorialidades”.

Ao sofrer as pressões dos movimentos sociais, enquanto entidade mediadora entre os interesses capitalistas e os interesses do proletariado - neste caso, dos povos tradicionais -, o Estado atendeu às demandas da sociedade, ainda que mantendo o compromisso com a classe dominante, e passou a colocar em prática programas e projetos capazes de inserir os povos tradicionais na nova lógica de desenvolvimento. Becker (2010) aponta as UC de Uso Sustentável como exemplo de política pública que insere os povos tradicionais como protagonistas do desenvolvimento sustentável.

Na literatura, há diversas concepções sobre políticas públicas. Aqui, utiliza-se a compreensão de Hofling (2001): as políticas públicas são o “Estado em ação”. Para a referida autora, políticas públicas são “o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”. Ela afirma que as políticas públicas resultam de um processo complexo, que inclui a participação de diferentes organismos e agentes da sociedade e, assim, não são apenas de responsabilidade do Estado. Conforme Hofling (2001, p. 31):

Estado não pode ser reduzido à burocracia pública, aos organismos estatais que conceberiam e implementariam as políticas públicas. As políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado - quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais.

Pereira (2008) compreende as políticas públicas sob dois vieses: no primeiro, a centralidade dessas políticas recai para o Estado e este, sozinho, seria capaz de implementá-las; no segundo, o processo de construção de políticas públicas acontece de forma dialética entre o Estado e a sociedade.

Analisando a gênese das políticas sociais no Brasil, Behring (2015) e Behring e Boschetti (2017) apontam que tais políticas resultam da luta de classes e expressam a correlação de forças predominantes. Se, por um lado, são pautas de reivindicações dos movimentos e manifestações das classes trabalhadoras, por outro, representam a busca de legitimidade da classe dominante em ambientes de restrição de direitos civis.

Em sintonia com as ideias dessas autoras, pode-se afirmar que as políticas públicas são a materialização do Estado em ação, o qual sofre determinações internas e externas; além disso, essas políticas podem variar no tempo e no espaço.

1.2.1 Política Pública de Educação no Estado do Amazonas no contexto da expansão capitalista

A educação não é algo nato e automatizado e sim é resultado dos tensionamentos de forças entre as classes sociais, assim como outras políticas públicas. Conforme Coutinho (1999, p. 44), “os direitos são fenômenos sociais, são resultados da história”. Corroborando esse entendimento, Mascaro (2017, p. 130) diz que “a afirmação dos direitos humanos nunca se deu por bondade do poder, sendo objeto de cruentas lutas históricas”. Desse modo, fica evidente que a conquista de políticas públicas acontece com as lutas de classes.

A política pública de educação também é reflexo da historicidade e das lutas de classes, enquanto um direito humano fundamental, uma vez que o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), promulgada em 1948, em seu art. 26º, apresenta a educação sob três dimensões:

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.
3. Aos pais pertence à prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos (ONU/UNICEF/DUDH, 1948, art. 26º).

Mascaro (2017) considera que os direitos humanos são resultantes da sociedade capitalista; embora haja uma luta por conquista de direitos, estes são parte de uma “sociabilidade capitalista” e essa luta só avança à medida que o capital permite. Nas palavras do autor:

[...] as tensões e lutas sociais fazem avançar garantias políticas e jurídicas, mas, quando Estados e direito ameaçam arranhar determinadas distribuições da riqueza ou do poder, direitos humanos são varridos do cenário da própria sociabilidade burguesa. [...] a reprodução capitalista normal, cotidiana e reiterada é a que opera os direitos humanos como mecanismo de sociabilidade, de combate político aos que não o respeitam ou, ainda, de sua negação constante em face de seus incômodos (Mascaro, 2017, p. 111).

O acesso à educação pública no Brasil, histórica e socialmente, tem sido marcado pela desigualdade de classes e pela lógica capitalista. Durante o período colonial, apenas a classe dominante, detentora do capital, tinha acesso à educação formal. Os professores autônomos

ofereciam seus serviços docentes apenas para aqueles que podiam pagar, efetivando, assim, a exclusão educacional. Nesse contexto, a educação se tornou um privilégio das classes capitalistas, perpetuando a desigualdade social.

No período colonial, a educação formal era classista e excludente; determinados cursos, como os cursos de direito, medicina e engenharia, eram oferecidos apenas para aqueles que detinham os meios de produção, visando a formar mão de obra qualificada para ocupar os melhores cargos da sociedade. A maioria da população tinha acesso apenas à educação básica, voltada para o desempenho de atividades mais técnicas e com baixa exigência de qualificação.

Essa estrutura educacional elitista e excludente se perpetuou ao longo dos séculos, contribuindo para a reprodução das desigualdades sociais e dificultando o acesso à educação de qualidade pela população em geral. Dentro dessa lógica, pensar uma educação que tenha como horizonte o pleno desenvolvimento da pessoa humana e que seja promotora de cidadania é um desafio, pois a educação estava fortemente relacionada ao fator econômico e não com o objetivo de ser promotora de cidadania.

Quanto ao conceito de cidadania, Coutinho (2020, p. 188) considera que:

Cidadania é a capacidade conquistada por alguns indivíduos, ou por todos os indivíduos, de se apropriarem dos bens socialmente criados, e de atualizarem todas as possibilidades de realização humana aberta pela vida social em cada contexto historicamente determinado [...] A cidadania não é dada aos indivíduos de uma vez para sempre, não é algo que vem de cima para baixo, mas é resultado de uma luta permanente, travada quase sempre a partir de baixo, das classes subalternas, implicando um processo histórico de longa duração.

Nesse sentido, através da política de educação, visualiza-se uma possibilidade de conquista da cidadania. Contudo, faz-se necessário lutar constantemente, de modo a contemplar não apenas os interesses das classes dominantes, mas também os anseios das classes marginalizadas da sociedade. As políticas públicas têm a função de atender às necessidades da população, solucionar seus problemas e demandas por direitos. São propostas e ações implementadas na perspectiva do modelo de sociedade a que se está submetido; neste caso, na perspectiva do modelo neoliberal do sistema capitalista.

Enquanto defensor dos interesses da burguesia e sob o tensionamento das classes sociais dominadas, percebe-se que o Estado desenvolve políticas públicas de educação, no entanto, mesmo com a conquista dessas políticas, a luta é necessária, para que elas não sejam convertidas em interesses capitalistas. Nesse sentido, Mézáros (2005, p. 45) alerta que “as soluções educacionais formais, mesmo algumas das maiores, e mesmo quando são sacramentadas pela lei podem ser completamente invertidas, desde que a lógica do capital permaneça intacta como quadro de referências orientador da sociedade”.

As políticas públicas de educação para as classes menos favorecidas nunca foram prioridades no Brasil, uma vez que a ausência de tais políticas sempre foi uma forma de as classes dominantes manterem seus *status quo*. Quando se trata do Estado do Amazonas, os projetos educacionais são ainda mais infrequentes. Alguns autores apontam as especificidades geográficas como um empecilho para o desenvolvimento de políticas educacionais mais eficazes. Enquanto política pública, a educação também sofreu fortes determinações do modelo capitalista, sobretudo no Amazonas, durante o processo de modernização da Amazônia, sendo reflexo dos interesses mercadológicos e da luta de classes.

Entre as unidades da federação, o Amazonas é a maior. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2022), sua área possui 1.559.255.881 km²; a população estimada é de 4.269.995 pessoas, com densidade demográfica de 2,23 habitantes/m². O Amazonas se caracteriza por ser uma região de difícil acesso: possui 62 municípios e na maioria deles só é possível se chegar de barco ou de avião. Portanto, o olhar para esse contexto precisa ser diferenciado. Ao discorrerem sobre esse assunto, no artigo *PROFORMAR: uma experiência amazônica em política pública educacional*, Caio Henrique Faustino da Silva e André Luis Nunes Zagahib (2015, p. 113) afirmam que, “em decorrência da distância e do difícil acesso, a região amazônica acabou escrevendo uma história educacional de contornos diferentes do resto do Brasil”.

No período colonial (século XVI ao início do século XIX), cabe ressaltar que, quando o Brasil era colônia do Reino de Portugal, o Estado português tinha um entrelaçamento muito grande com a Igreja Católica. Essa instituição, através de missões dos Missionários Jesuítas da Companhia de Jesus, fazia frente em várias regiões do Brasil, incluindo-se a Amazônia. Assim, nesse período, a educação se dava através da catequese, nos aldeamentos inicianos.

De acordo com Silva e Zogahib (2015, p. 113), “[...] no interior do programa de catequese e dominação portuguesa, é possível afirmar que há uma estreita simbiose entre educação e catequese na colonização do Brasil”. Sobre esse mesmo assunto, Eli Conceição Vasconcelos Tapajós Sousa e Anselmo Alencar Colares (2022), no artigo *Amazônia brasileira: educação e contexto*, afirmam que “a história das instituições escolares na Amazônia, está estritamente ligada às missões da Igreja Católica neste território, e que tinha como objetivo a catequização da população e que só mais tarde vai se preocupar com uma formação intelectual para, de fato, desenvolver essa região” (Sousa; Colares, 2022, p. 3).

Após a independência do Brasil, em 1822, em relação a Portugal, pouca coisa mudou na educação no Estado do Amazonas. Silva e Zogahib (2015) afirmam que:

Manteve-se o caráter elitista e dominador da educação na região. Assim, logo após a independência do Brasil do Estado Português em 1822, percebe-se o evidente distanciamento entre uma educação de qualidade e os povos habitantes dos confins da floresta amazônica (Silva; Zogahib, 2015, p. 114).

Os pobres tinham poucas condições de efetivar seus estudos, enquanto as elites enviavam seus filhos às universidades europeias, como as de Lisboa e Coimbra, em Portugal, e Salamanca, na Espanha. Essa realidade só começou a mudar em 1909, com a criação da Universidade do Estado do Amazonas (UFAM).

Até a década de 1950, no que se refere ao Ensino Fundamental, no Amazonas, a educação estava restrita às sedes dos municípios. Ofertava-se ensino público e gratuito nos chamados centros escolares e também havia escolas isoladas, que funcionavam através da multisseriação (Silva; Zogahib, 2015, *apud* Barbosa; Ramos, 2008). A multisseriação é uma realidade que ainda persiste em muitos municípios da Amazônia, como a única opção de acesso à educação formal, conforme revela Hage (2011, p. 2):

[...] para além dos parâmetros legais existentes, os sujeitos do campo ainda são obrigados a submeterem-se a um processo de escolarização nas séries iniciais do ensino fundamental que se consubstancia enquanto precarização do modelo seriado de ensino, materializado na experiência das escolas multisseriadas, que em grande medida, se constitui na única alternativa para esses sujeitos terem acesso à escolarização nas comunidades em que vivem.

Barbosa e Ramos (2011, p. 20) salientam que “[...] os grupos escolares ofereciam educação pública e gratuita, ao lado das chamadas escolas isoladas, multisseriadas, que contemplavam o atendimento à demanda”. Ainda conforme esses autores, devido à obrigatoriedade do ensino da 1ª à 4ª série, no governo de Getúlio Vargas, uma larga quantidade da população urbana foi formada, algumas vilas contavam com escolas multisseriadas e alguns fazendeiros tinham escolas em suas propriedades. A formação dos professores era básica, equivalente, nos dias atuais, ao Ensino Fundamental completo, ou então formação suficiente para ensinar a ler, escrever e contar.

Na década de 1960, a situação educacional na Amazônia continuou deficitária, conforme salienta Cunha (1980 *apud* Costa, 2012, p. 211):

[...] a realidade escolar na Amazônia era permeada por: Elevado percentual da população de 7 a 14 anos não frequenta escolas; alta taxa de analfabetismo; insuficiente capacidade de absorção da rede escolar para atender a demanda de matrículas em todos os níveis de ensino; elevado índice de evasão escolar; baixo aproveitamento escolar; inadequação dos currículos e calendário escolar; desvinculação das Universidades em relação ao ensino voltado tanto para a pesquisa e novas tecnologias como para as realidades regionais; baixa qualificação do corpo docente, especialmente nas áreas rurais onde predomina o professor leigo.

Considerando o desenvolvimento da Amazônia, principalmente com a criação da Zona

Franca de Manaus (ZFM), no livro *Zona Franca de Manaus: impactos, efetividade e oportunidades*, Holland *et al.* (s/d, p. 7) dizem que “a Zona Franca de Manaus (ZFM) foi criada pelo Decreto-Lei nº. 288, de 1967, como área de livre comércio, beneficiária de incentivos fiscais, com o objetivo de ocupação do território amazonense”. Desse modo, foi necessário criar projetos educacionais que atendessem às demandas do mercado nacional e internacional.

Segundo Fonseca e Souza (2023, p. 513), a ZFM pode ser entendida como:

[...] uma zona industrial e de livre comércio, idealizada para ser um modelo de desenvolvimento econômico que possibilita uma imagem positiva dos governos comandados pelos generais, na década de 1970. Tal empreendimento foi estabelecido na área de Manaus em 1957, sendo sua regulação e entrega efetivada somente em 1967, com o intuito de gerar benefícios para a economia do país e abrir as portas para a comercialização em grande escala em países estrangeiros.

Portanto, a ZFM provocou um significativo impacto no setor produtivo, urbanístico, ambiental e paisagístico de Manaus; porém, o impacto social se deu não apenas na capital, mas em todo o Estado do Amazonas. Fonseca e Souza (2023) destacam, ainda, as mudanças ocorridas na educação:

A educação, como uma poderosa ferramenta no controle social, foi utilizada pelos governos militares brasileiros para facilitar a aceitação da presença do modelo da Zona Franca, e promover ideologias favoráveis à sua instauração. A adoção de modelos tecnicistas e privados contribuiu para o agravamento da distância no acesso à educação integral e com qualidade, uma vez que essa problemática já ocorria na região em detrimento dos diferentes níveis econômico sociais dos sujeitos inseridos no mesmo território que a ZFM (Fonseca; Souza, 2023, p. 520).

Como afirmam os autores, a educação é pensada para atender às demandas do mercado capitalista; logo, para formar mão de obra barata, a fim de sustentar a máquina daqueles que possuem os meios de produção capitalista.

As políticas públicas de educação adotadas no Amazonas estiveram a serviço do grande capital e pouco contribuíram para a emancipação humana, dadas as estruturas capitalistas, que são palco de disputas e que regulam a implementação de políticas emancipatórias. Dito isso, reafirma-se o pensamento de Mészáros (2005, p. 27):

[...] limitar uma mudança educacional radical às margens coercitivas e interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.

Hoje, sabendo-se que essa lógica ainda persiste tanto quanto na década de 60 e reconhecendo-se os avanços e limitações das políticas educacionais, é urgente lutar por políticas educacionais capazes de repensar a lógica capitalista, levando-se em consideração toda a

dinâmica socioambiental e cultura da região amazônica, e que vislumbre, de fato, o pleno desenvolvimento do ser humano, com todas as suas possibilidades. No contexto das Reservas Extrativistas, as comunidades ribeirinhas se inserem nesse horizonte de educação para além dos interesses mercadológicos, uma vez que um projeto de educação diferenciada pode contribuir para a construção de uma educação com elementos da realidade dessas comunidades.

A sociedade vivencia a era do conhecimento (Castells, 2013); então, enquanto promotora de conhecimento, a educação é a base para superação dos modelos urbanocêntricos, referenciados como ideais pelas classes dominantes, possibilitando às classes dominadas (neste caso, aos povos tradicionais) a construção de uma educação emancipatória, que respeite seu modo de viver, que olhe os recursos naturais como parte da vida de uma sociedade e não apenas como matéria-prima do sistema capitalista, que contribua para a gestão territorial, colocando os moradores no centro da gestão e não como sujeitos à margem ou explorados.

1.3 Política de Educação: marcos de uma educação diferenciada no Brasil e as estratégias educacionais do Estado do Amazonas

A política pública de educação no Brasil esteve fortemente alinhada ao processo histórico e político do país. O desenvolvimento da educação foi sendo moldado a partir dos diversos períodos históricos. As pesquisas de Aranha (1996) demonstram a evolução da educação a partir dos diversos períodos históricos até chegar ao que se tem hoje.

No período colonial (1549-1808), visando à implantação do processo de colonização, o Estado adotou como estratégia de colonização a parceria com a Igreja Católica. Nesse processo, a Companhia de Jesus ganhou destaque, pois os padres jesuítas, embora com a missão de propagar a fé cristã junto aos povos indígenas, foram os responsáveis por trazer os primeiros ideais de educação e escola no Brasil. As aulas eram ministradas aos indígenas a partir de um conjunto de orientações que padronizava os procedimentos pedagógicos, denominado *Ratio Studiorum*.

Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, foi instituído o estado laico e as aulas passaram a ser ministradas não mais com os conteúdos orientados pela *Ratio Studiorum* e sim pelas cartas régias. Contudo, o ensino religioso se manteve como obrigatoriedade. É importante destacar que, nesse período, as mulheres e negros não tinham acesso à educação; a elite política, que dispunha de condições, tinha a oportunidade de estudar em escolas religiosas ou ir estudar na Europa.

A vinda da família real para o Brasil, aqui permanecendo no período de 1808 a 1822,

abriu espaços para o desenvolvimento da cultura. Dom João VI criou o jardim botânico, a biblioteca real e o museu real. Contudo, a educação continuou tendo importância secundária e ainda não havia um sistema educacional.

Durante o Brasil Império (1822-1889), a Constituição de 1824 manteve o princípio da liberdade de ensino, sem restrições, e a intenção de instrução primária gratuita a todos os cidadãos. A primeira lei sobre o então Ensino Elementar foi aprovada em 1827, determinando a implantação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos. Em 1835, na cidade de Niterói, foi fundada a primeira Escola Normal, que objetivava a formação de professores.

No período da Primeira República ou República Velha (1889-1930), a função do Ensino Secundário era exclusivamente preparar para o Ensino Superior. Nessa ocasião, surgiu o ensino seriado. Em 1924, foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABA), que realizou diversas conferências nacionais, fortalecendo a participação social.

Durante as décadas de 1920 e 1930, surgiu o movimento denominado ‘escolanovismo’, com inspiração liberal democrática, defendendo o ensino público para todos, objetivando alcançar uma sociedade igualitária e livre de privilégios. Personalidades como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho fizeram contribuições teóricas importantes. Contudo, ao analisar a Escola Nova, Aranha (1996, p. 198) afirma que “os intelectuais escolanovistas produzem obra abundante e pretendem remoldar o ensino brasileiro, mas suas considerações dependem da produção estrangeira, faltando uma análise mais profunda de nossa realidade”.

Durante a Era Vargas (1930-1945), a educação passou por importantes transformações. Aranha (1996, p. 200) atribui essas transformações à “[...] crise do modelo agroexportador e ao delineamento do modelo nacional-desenvolvimentista com base na industrialização, que exigiu melhor escolarização, sobretudo para os segmentos urbanos”. Através do Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930, criou-se o Ministério dos Negócios, da Educação e Saúde Pública, órgão que foi importante para pensar o planejamento das reformas, em âmbito nacional, e para a estruturação da universidade.

O movimento escolanovista ganhou força. Liderado por Fernando Azevedo e assinado por 26 educadores, foi elaborado um documento chamado *Manifesto dos Pioneiros*, com o intuito de defender a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como um dever do Estado. O referido documento faz críticas ao sistema dual, que destina uma escola para os ricos e outra para os pobres, reivindicando a escola básica única.

O *Manifesto* foi importante para influenciar alguns incisos da Constituição de 1934. Arroyo, Caldart e Molina (2011) apontam que essa Constituição apresentou alguns avanços

educacionais, pois, a partir dela, foram previstos o Plano Nacional de Educação, a organização do ensino em sistemas e a criação dos conselhos de educação, além do financiamento de 20% do orçamento anual para as escolas rurais. Aranha (1996) destaca a importância do *Manifesto* na história da pedagogia brasileira, porque “representa a tomada de consciência da defasagem entre a educação e as exigências do desenvolvimento” (Aranha, 1996, p. 198).

Durante a República Populista (1946-1964), a Constituição de 1946 implantou a gratuidade para o ensino primário. Nesse período, houve muitas discussões sobre uma possível Lei de Diretrizes e Bases, o que só foi implementado 13 anos depois. No início da década de 60, as discussões sobre a educação popular se fortaleceram a partir de diversos movimentos, dentre os quais Aranha (1996) destaca: 1) o Movimento de Cultura Popular (MCP), criado em 1960, em Pernambuco, grupo do qual Paulo Freire participou ativamente, iniciando as primeiras experiências com seu método de alfabetização, que valoriza as vivências cotidianas dos sujeitos, superando o modelo de educação bancária, na qual os professores depositam o conhecimento aos alunos; 2) em 1961, a partir da União Nacional dos Estudantes (UNE), foram criados os Centros Populares de Cultura (CPC), que, gradativamente, foram se espalhando pelo país entre 1962 até 1964; 3) o Movimento de Educação de Base (MEB), criado em 1961, pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Este último foi o único não desativado após o golpe de 1964.

No período do Regime Militar (1964-1985), houve forte repressão aos movimentos sociais ligados à educação popular. Em 1967, o governo criou o Movimento Brasileiro de Educação (MOBRAL), que se apossou, de forma deturpada, do método de Paulo Freire. A esse respeito, Aranha (1996, p. 207) analisa que “o método de Paulo Freire é aplicado de maneira deformada, apenas com as fichas de leitura, sem o processo de conscientização. Se os militares consideravam o método subversivo, mutilando-o, oferecem o seu avesso, impensável como mera técnica de alfabetização”. Conforme Brandão (2012), o MOBRAL se caracterizou também como uma campanha de alfabetização em massa, descolada da realidade dos sujeitos.

O MOBRAL não teve a eficiência esperada, constituindo-se em um programa que, embora tenha contribuído para diminuir os índices de analfabetismo, não foi capaz de contribuir verdadeiramente para redução do analfabetismo. Conforme Aranha (1996, p. 215),

Estudos mostram o baixo rendimento alcançado pelo programa, se levarmos em conta o grande número de inscritos. Esta avaliação torna-se menos otimista ainda quando se verifica que nem sempre a aprovação significa desempenho de leitura, pois muitos dos alfabetizados permanecem analfabetos funcionais, sem desenvoltura para ler e mal sabendo desenhar o próprio nome.

Ainda no período da ditadura, foi extinta a Escola Normal, cedendo lugar à Habilitação

ao Magistério, a qual sofreu duras críticas, dentre as quais se destacam o esvaziamento de conteúdos e a fragmentação na formação, tendo sido considerada como habilitação de ‘segunda categoria’, por receber os alunos com menor possibilidade de fazer cursos de maior *status*. A disciplina de Filosofia foi retirada do currículo. No 1º grau, História e Geografia ficaram aglutinadas sob o nome de Estudos Sociais (Aranha, 1999).

A partir da década de 1980, o Regime Militar ficou enfraquecido e, aos poucos, os movimentos sociais e estudantis voltaram a ganhar força. A Lei nº 7.044/82 dispensou as escolas da obrigatoriedade do ensino profissionalizante e, dessa forma, foi possível dar maior atenção à formação geral.

A década de 80 representa a retomada da democracia, expressa nas lutas dos movimentos sociais. Com o advento da Constituição Federal de 1988 (CF/88), a educação ganhou destaque, sendo considerada como um bem universal. Em seu art. 205, a CF/88 explicita: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Nesse cenário, os movimentos sociais, como o Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), juntamente com o Movimento Eclesial de Base (MEB), reivindicaram a inclusão da temática ‘Educação do Campo’ no processo de redemocratização do Brasil. Tavares e Borges (2012) destacam a importância dos movimentos sociais, sindicais e pastorais na formação de lideranças do campo, afirmando que:

[...] os movimentos sociais, sindicais e pastorais começaram a desempenhar papel importante na formação política das lideranças do campo, ganhando visibilidade, trazendo a público suas denúncias sobre graves problemas e fazendo reivindicações de seus direitos pelo acesso à terra e à moradia, educação, entre outros, a fim de atender às necessidades do povo que vive no e do campo (Tavares; Borges, 2012, p. 312).

Antes de adentrar nos marcos legais da luta por uma educação do campo, é necessário distinguir Educação Rural de Educação do Campo. A Educação Rural foi pensada “[...] para atender os interesses capitalistas e do agronegócio, vê o campo de forma hegemônica, é uma educação elaborada para os sujeitos do campo, com valores externos, e que desvaloriza o modo de vida dos camponeses” (Oliveira, 2013, p. 50). Por sua vez, a Educação do Campo é “[...] a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito” (Caldart, 2011, p. 110). Para Arroyo

e Fernandes (1999, p. 47), a “[...] escola do campo é a que defende os interesses da agricultura camponesa, que constrói conhecimentos, tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico [...]”. Assim, pode-se afirmar que a Educação do Campo caminha em contraposição às concepções da Educação Rural.

A centralidade da política de Educação do Campo é o reconhecimento dos povos do campo e a autonomia dos sujeitos enquanto construtores de seu próprio projeto de sociedade, que seja contra- hegemônico. Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 72) apontam a necessidade de “recuperar o saber, a cultura, a ética, recuperar os valores próprios da educação básica do campo”.

1.3.1 Histórico das lutas por uma educação do campo

A sociedade civil organizada em diversos movimentos sociais foi de fundamental importância para a conquista de algumas políticas relacionadas à Educação do Campo. Aqui, destacam-se alguns eventos, reflexos da organização política dos movimentos sociais: o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA); a I e II Conferência Nacional de Educação do Campo (CNEC); o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) e o II ENERA, que tiveram desdobramentos nas políticas públicas conquistadas.

Em 1997, a Universidade de Brasília (UnB), o MST e o UNICEF realizaram o I ENERA; esse evento refletia a luta entre o capital, diante dos avanços das políticas neoliberais, e a organização da classe do campo, enquanto movimento de luta e resistência. O discurso de abertura do referido encontro expressa essa luta e evidencia as reivindicações da classe camponesa:

No Brasil chegamos a uma encruzilhada histórica. De um lado está o projeto neoliberal, que destrói a nação e aumenta a exclusão social. De outro lado, há a possibilidade de uma rebeldia organizada e da construção de um novo projeto. Como parte da classe trabalhadora de nosso país, precisamos tomar uma posição. Manifestamos nossa profunda indignação diante da miséria e das injustiças que estão destruindo nosso país, compartilhamos do sonho da construção de um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil, um projeto do povo brasileiro; compreendemos que a educação sozinha não resolve os problemas do povo, mas é um elemento fundamental nos processos de transformação social; lutamos por justiça social! Na educação isto significa garantir escola pública, gratuita e de qualidade para todos, desde a Educação Infantil até a Universidade; consideramos que acabar com o analfabetismo, além de um dever do Estado, é uma questão de honra. Por isso nos comprometemos com esse trabalho; Exigimos, como trabalhadores e trabalhadoras da educação, respeito, valorização profissional e condições dignas de trabalho e de formação; entendemos que para participar da construção dessa nova escola, nós, educadores e educadoras, precisamos construir coletivos pedagógicos com clareza

política, competência técnica, valores humanistas e socialistas. Queremos o direito de pensar e de participar das decisões sobre a política educacional (I ENERA, 1997, p. 1).

Em 1998, na cidade de Luziânia-MG, ocorreu a I CNEC. Nessa Conferência, as discussões giravam em torno da expansão do capitalismo no campo e da necessidade de um projeto popular de educação, pensado e desenvolvido a partir da realidade dos sujeitos do campo.

O I ENERA e a I CNEC foram de fundamental importância para a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), uma política pública que representa uma conquista para a escolarização nos espaços rurais e para a efetivação das políticas de alfabetização de jovens e adultos. O Programa estava ancorado nos seguintes objetivos:

- I - Oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino;
 - II - Melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA; e
 - III - proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos.
- Art. 13. São beneficiários do PRONERA:
- I - População jovem e adulta das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo INCRA e do Programa Nacional de Crédito Fundiário - PNFC, de que trata o § 1º do art. 1º do Decreto no 6.672, de 2 de dezembro de 2008;
 - II - Alunos de cursos de especialização promovidos pelo INCRA;
 - III - professores e educadores que exerçam atividades educacionais voltadas às famílias beneficiadas;
- Art. 14. O PRONERA compreende o apoio a projetos nas seguintes áreas:
- I - Alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental;
 - II - Formação profissional conjugada com o ensino de nível médio, por meio de cursos de educação profissional de nível técnico, superior e pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento;
 - III - capacitação e escolaridade de educadores;
 - IV - Formação continuada e escolarização de professores de nível médio, na modalidade normal, ou em nível superior, por meio de licenciaturas e de cursos de pós-graduação;
 - V - Produção, edição e organização de materiais didático-pedagógicos necessários à execução do PRONERA;
 - VI - Realização de estudos e pesquisas e promoção de seminários, debates e outras atividades com o objetivo de subsidiar e fortalecer as atividades do PRONERA.
- Parágrafo único. O INCRA celebrará contratos, convênios, termos de cooperação ou outros instrumentos congêneres com instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos e demais órgãos e entidades públicas para execução de projetos no âmbito do PRONERA (Decreto nº 7352, 2010, p. 132).

Segundo Feitosa (2021, p. 154), o “Pronera é efetivado como um projeto popular que visa garantir a escolarização dos povos do campo, a apropriação dos valores culturais dos camponeses como concreticidade da luta no campo, da política educacional como ferramenta de formação dos sujeitos para emancipação política camponesa [...]”. Além disso, esse Programa representa “[...] o aparato legal que garantiu a funcionalidade das políticas institucionais estabelecidas pelo Estado para Educação do Campo, o resultado das lutas sociais

no campo proporcionou a intencionalidade da política do Pronera em áreas de assentamentos rurais” (Feitosa, 2021, p. 175). Diante dessas considerações, pode-se afirmar que a luta dos movimentos sociais foi, e ainda é, importante para a conquista de políticas públicas.

Molina e Jesus (2010) destacam a importância dos movimentos sociais para o êxito do PRONERA, ao afirmarem que:

Durante todo o processo de seu desenvolvimento, o PRONERA contou com a experiência e com os princípios formativos dos Movimentos, sendo marcantes as contribuições destes para o êxito do Programa. Faz-se necessário este destaque pelo fato de enfrentar-se, em sua fase atual, uma ostensiva ação, por parte de determinados setores sociais, de deslegitimação da presença e da participação dos Movimentos Sociais e Sindicais do campo na construção do PRONERA. Foi esta participação que permitiu ao Programa acolher uma rica diversidade de práticas e contribuir para o avanço e a expansão da Educação do Campo no Brasil (Molina; Jesus, 2010, p. 30).

No excerto acima, percebe-se a contradição entre a conquista dos movimentos sociais e a estrutura capitalista na qual a política de educação e os movimentos camponeses estão inseridos. Como afirma Bering (2015), no sistema do capital, todas as políticas sociais têm uma funcionalidade dupla, para potencializar o processo de acumulação e lucro. Sobre esse aspecto, Feitosa (2021, p. 154) afirma que:

[...] a política do Pronera encontra-se numa encruzilhada, atuando ora como funcionalidade reprodutiva da estrutura do capital sem reconhecê-lo como matriz dos problemas estruturais agrários, ora como formação crítica em potencial das mazelas sociais através da educação em territórios do campo dentro dos limites institucionais.

Em agosto de 2004, na cidade de Luziânia-GO, aconteceu a II CNEC, com a participação de 1.100 representantes de movimentos sociais, movimento sindical e organizações sociais de trabalhadores e trabalhadoras do campo e da educação, universidades, ONG e centros familiares de formação por alternância. Nessa Conferência, foi reafirmada a luta social por um campo visto como espaço de vida e por políticas públicas específicas para sua população (II CNEC, 2014, p. 1). No documento resultante do evento, assinado por todas as instituições presentes, ficou expresso que a luta não é apenas por uma educação diferenciada, mas também por um novo modelo societário que se contrapõe ao modelo capitalista, defendendo uma sociedade que valorize o campo como espaço de vida:

Lutamos por um projeto de sociedade que seja justo, democrático e igualitário; que contemple um projeto de desenvolvimento sustentável do campo, que se contraponha ao latifúndio e ao agronegócio e que garanta:

- a realização de uma ampla e massiva reforma agrária;
- demarcação das terras indígenas;
- o fortalecimento e expansão da agricultura familiar/camponesa;
- as relações/condições de trabalho, que respeitem os direitos trabalhistas e previdenciários das trabalhadoras e trabalhadores rurais;
- a erradicação do trabalho escravo e da exploração do trabalho infantil;

- o estímulo à construção de novas relações sociais e humanas, e combata todas as formas de discriminação e desigualdade fundadas no gênero, geração, raça e etnia;
- a articulação campo - cidade, o local - global (II CNEC, 2004, p. 2).

Outro evento importante foi o FONEC, ocorrido em Brasília, em agosto de 2012, com a participação de 16 representantes de movimentos e organizações sociais e sindicais do campo brasileiro e 35 instituições de Ensino Superior. O Fórum objetivou realizar um balanço crítico da Educação do Campo no Brasil, enfatizando as políticas públicas conquistadas, com destaque para: o PRONERA; as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo; a Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), em 2012; o Programa Saberes da Terra; as Diretrizes Complementares, que instituem normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (2008); o reconhecimento dos dias letivos, tempo escola e tempo comunidade das instituições que atuam com a pedagogia da alternância (Parecer 01/2006, do CEB/CNE); a criação dos Observatórios de Educação do Campo; a introdução da Educação do Campo nos grupos e linhas de pesquisa e extensão em muitas universidades e institutos brasileiros; o Decreto nº 7.352/2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo.

Em setembro de 2015, na cidade de Luziânia-GO, aconteceu o II ENERA, que reafirmou as lutas do I ENERA, assumindo os seguintes compromissos:

- a) Reforma Agrária Popular: Atualização da análise da questão agrária e suas relações; Balanço e perspectivas das lutas e da construção; Exigências ao trabalho de educação.
- b) Pedagogia do Movimento, Educação do Campo, Educação da Classe Trabalhadora: Fundamentos e relações; Análise da relação entre conteúdo e forma escolar; Análise do percurso de construção da Pedagogia do Movimento; Perspectivas de avanço estratégico e tático.
- c) Situação da Educação Brasileira: Análise estrutural: conexões entre política educacional, modelo de desenvolvimento, forma social; Contradições, lutas e organização dos trabalhadores da educação, práticas contra-hegemônicas.
- d) Balanço político dos 30 anos de trabalho do MST com a educação e definição de lutas, tarefas e compromissos político-pedagógicos e organizativos principais para o próximo período (construção de síntese para discussão a partir dos processos de preparação nos estados).
- e) Grupos de trabalho e miniseminários temáticos (II ENERA, 2015, p. 9).

Os eventos acima descritos evidenciam a luta dos movimentos sociais do campo por uma educação de cunho contra-hegemônico e anticapitalista, que valorize os povos do campo com toda sua diversidade e riqueza. Nesse viés, os avanços sobrevieram como resultado de muitas lutas e a partir da consciência de classe de um povo que enxerga o campo como espaço de vida fecunda. Tal educação deve refletir a identidade dos povos tradicionais, com aspectos inerentes a sua realidade concreta, considerando-se que, conforme afirma Fernandes (2009, p. 137):

O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso o campo é lugar de vida e, sobretudo de educação.

A Educação do Campo deve partir do princípio de que “os sujeitos da educação do campo são os sujeitos do campo”. Dessa forma, “a educação do campo se identifica pelos seus sujeitos” (Caldart, 2009, p. 150). As especificidades estão relacionadas à identidade das escolas do campo, o que deve estar em consonância com as experiências e as realidades vivenciadas pelos sujeitos, conforme preconizam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB 1/2002), no art. 2º, parágrafo único:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Destaca-se que a luta é por uma educação integrada à vida dos segmentos de trabalhadores do campo, que considere a realidade socioambiental em que estão inseridos. E aqui, sendo o objeto deste estudo, que considere a condição dos povos tradicionais ribeirinhos, que constroem suas vidas em um território de Resex.

Diante dos contextos caracterizados pela diversidade sociocultural e pela forma de ocupação da Amazônia, o Estado vem buscando estratégias de implementação de políticas de educação numa perspectiva hegemônica, o que representa limites com relação as especificidades dos povos e comunidades tradicionais.

1.3.2 Breve histórico das estratégias educacionais no Estado do Amazonas

A partir da Lei nº 9.394/96, o ensino no Brasil passou a ser estruturado em dois níveis: Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica se divide em: Educação Infantil, que visa ao desenvolvimento integral da criança, até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade; Ensino Fundamental, objetivando a formação básica do cidadão, dos seis aos 14 anos; Ensino Médio (15 aos 17 anos), que deve ter duração mínima de três anos e, segundo o art. 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, tem por finalidade:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (Brasil, 1996, art. 35, incisos I, II, III e IV).

Quanto a Educação Superior corresponde a graduação, pós-graduação e extensão. A graduação tem uma durabilidade de três a cinco anos e conferem um diploma de nível superior, como bacharelados, licenciaturas e tecnólogos. A pós-graduação, é realizada após a conclusão da graduação e pode ser dividida em duas categorias: *Lato sensu* e *Stricto sensu*. A primeira, é uma formação focada em formação prática ou profissional, como especializações e MBAs. A segunda abrange programas de mestrado e doutorado, com foco maior em pesquisas e aprofundamentos teóricos. A extensão, refere-se aos programas e cursos ofertados pelas instituições de ensino superior com o objetivo de promover a formação continuada, aprimoramento profissional e desenvolvimento comunitário.

O sistema educacional brasileiro é descentralizado e, assim, a responsabilidade pela educação é compartilhada entre os três níveis de governo: municipal, estadual e federal, sendo a Educação Infantil de responsabilidade exclusiva do governo municipal, o Ensino Fundamental de responsabilidade dos municípios, em colaboração com o estado, o Ensino Médio de responsabilidade dos estados e o Ensino Superior sob a responsabilidade do governo federal.

Santos (2017) salienta que, em 2004, a Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC/AM) realizou um levantamento sobre a demanda por escolas nos 62 municípios amazonenses, constatando o grande quantitativo de alunos residentes nas comunidades da zona rural que não tinham acesso à Educação Básica. Então, visando mitigar essa demanda por educação, em 2007, a SEDUC/AM iniciou um projeto ousado e único, denominado Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologia (EMPMPT), com o objetivo de levar o Ensino Médio às comunidades da zona rural da capital e do interior.

A inspiração para a criação do referido projeto estava atrelada a experiências do Programa de Formação e Valorização de Profissionais da Educação (PROFORMAR), que consistiu em levar formação aos professores das redes públicas municipal e estadual que atuavam na Educação Infantil e nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental. O referido programa foi implementado pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), em parceria com a Fundação Getúlio Vargas (FGV) e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Santos (2017) assim descreve a metodologia utilizada:

[...] a metodologia baseava-se em transmissão de aula em tempo real, com base em Manaus, utilizando satélites, eram ministradas aulas pelos professores denominados professores titulares, onde cada sala os alunos assistiam aula sob a orientação do professor assistente, a interação entre professor titular e os alunos dava-se através de fax e telefone (Santos, 2017, p. 37).

Em 2007, o governo do Amazonas implantou o Centro de Mídias do Amazonas (CMA), hoje conhecido como Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM). Santos (2017) descreve a missão, a visão e os valores do referido Centro:

Missão: Ampliar e diversificar o atendimento aos alunos da rede pública de ensino do Estado do Amazonas por meio da tecnologia, com ênfase nas mídias educacionais;
 Visão: Tornar-se referência mundial no atendimento à Educação Básica, com utilização de tecnologia IP multimídia via satélite;
 Valores: Inovação, Inclusão e Autonomia (Santos, 2017, p. 45).

A implantação do CEMEAM foi de fundamental importância para a execução do EMPMPT, uma vez que o Centro é responsável pela aplicabilidade desse projeto, que objetiva a transmissão diária das aulas ao vivo, ministradas por professores no CEMEAM, e transmitidas por meio do sistema de internet, por televisão, conectado a uma rede de satélites bidirecionais, o que permite a interatividade entre a central de produção e as salas de aulas situadas nas diversas comunidades rurais. Para tanto, cada escola é equipada com uma antena e um *kit* tecnológico composto de um computador, teclado, *mouse*, estabilizador/*nobreak*, *webcam*, microfone, impressora, TV de LCD de 42 polegadas.

O projeto EMPMPT é desenvolvido em parceria com o governo do estado e municípios, sendo responsabilidade dos municípios dispor de escolas com salas de aulas suficientes para atender aos alunos, enquanto o estado é responsável pelo fornecimento do *kit* tecnológico, contratação de professores, transporte escolar, combustível para os geradores de energia nas comunidades onde a energia elétrica é inexistente e fornecimento de merenda escolar (Nascimento, 2017).

A proposta pedagógica do EMPMP foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM), em 04 de abril de 2006, através da Resolução nº 27/2006-CEE/AM, por um período de quatro anos, de forma modular. Transcorridos os quatro anos, em 2009, o CEE/AM emitiu a Resolução nº65/2009, na qual resolveu:

Art.1º - Autorizar o funcionamento, por 5 (cinco) anos a contar de 2009, do curso de ENSINO FUNDAMENTAL (6º ao 9º ANO) Presencial com Mediação Tecnológica, nas comunidades rurais de 62 (sessenta e dois) municípios do Estado do Amazonas.
 Art.2º - Aprovar a aplicação do programa de implantação do curso de Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) Presencial com Mediação Tecnológica, operacionalizado pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino-Seduc/AM, a partir de 2009.

Art.3º- Autorizar a certificação e expedição dos documentos escolares pela escola matriz de cada município do estado, na forma contida no programa de implantação do curso.

Art.4º - Orientar, que 90 (noventa) dias antes do término do prazo supracitado, solicite o reconhecimento do curso em tela (CEE/AM, 2009, art. 1º - 4º).

Conforme os prazos foram sendo cumpridos, outras resoluções foram elaboradas pelo CEE/AM, a fim de garantir a continuidade da oferta do Ensino Básico. Atualmente o programa se constitui em uma política consolidada no Estado do Amazonas e é referência para outros estados brasileiros que, gradativamente, foram implantando o ensino tecnológico.

O EMPMT implantado pelo governo do Amazonas ganhou reconhecimento nacional e internacional. Rodrigues, Monteiro e Souza (2022) destacam algumas das principais premiações recebidas pelo CEMEAM ao longo dos anos, a saber:

- prêmio ‘Prata para Criadores’ (2021), concedido pela plataforma midiática *YouTube*, como reconhecimento pelo trabalho nos 62 municípios do estado;
- prêmio ‘Tecnologia Social’, da Fundação Banco do Brasil (2011);
- prêmio *Quality* (2018 e 2019), na categoria *Quality* Diamante;
- o trabalho com a inovação e tecnologia rendeu o Prêmio ‘*Learning & Performance* Brasil’ - uma evolução do Prêmio *e-Learning* Brasil, que reconhece as melhores práticas em aprendizado e performance, como referência nacional, e uns anos como vencedor do prêmio (2008 a 2019);
- prêmio ‘A Rede, a Tecnologia na Inclusão Social’ (2009). Tal premiação foi criada em 2007, pela *Bit* Social, para dar visibilidade aos melhores projetos de inclusão digital do país, de modo a estimular novas iniciativas e inspirar políticas públicas;
- prêmio *World Innovation Summit for Education* (WISE), que reconhece e promove seis projetos inovadores de sucesso, que abordam os desafios mundiais da educação.
- prêmio *Learning Impact* 2009 - *IMS Global Learning Consortium*.

Embora o Amazonas tenha auferido reconhecimento nacional e internacional e haja um esforço para cumprir o que preconiza a Meta 3 do Plano Nacional de Educação (PNE), que é universalizar a Educação Básica, Nascimento (2017) aponta a existência de incompatibilidade da metodologia adotada pelas instituições de ensino do Estado em relação aos princípios socioculturais que asseguram aos povos tradicionais o direito à educação diferenciada:

[...] o modelo de formação educacional que vem sendo ofertado pelo Estado do Amazonas, aos estudantes do ensino médio que vivem na zona rural, mas especificamente em comunidades ribeirinhas tradicionais, é incompatível com os princípios socioculturais dos ribeirinhos e com o que estabelece a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação/1996, em seus Art. 3, 28 e 60 os quais, reconhecem a diversidade sócio-cultural e o direito à igualdade e à diferença dos povos que vivem na zona rural (Nascimento, 2017, p. 92).

Assim, evidencia-se que o EMPMPT não se configura em modalidade de ensino que reconheça a diversidade dos povos tradicionais. A metodologia adotada é urbanocêntrica e invisibiliza a diversidade existente nas comunidades tradicionais.

Para atender às demandas da Educação Infantil e Fundamental I e II, as prefeituras municipais do Amazonas estão estruturadas em secretarias, as quais atendem às escolas da zona urbana e da zona rural. No caso da cidade de Lábrea, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Lábrea (SEMEC) é responsável por fazer a gestão das escolas de Ensino Infantil e Ensino Fundamental I e II, nas zonas urbana e rural, o que é um desafio, dado o fato de haver 11 escolas na área urbana e 91 na zona rural, segundo o Plano Municipal de Educação (PME) 2014/2024.

As escolas situadas na zona rural deveriam receber atenção prioritária diante do seu quantitativo de escolas e suas especificidades geográficas e sociais. As escolas atendem diversas comunidades, que, são caracterizadas por serem distantes umas das outras e pouco povoadas. Os professores que atuam nessas escolas são polivalentes e multiprofissionais, por isso reforça-se a necessidade de se pensar políticas e metodologias que atendam às reais necessidades dos comunitários e que possa de fato contribuir para uma educação emancipatória.

CAPÍTULO II - POVOS TRADICIONAIS E RESERVAS EXTRATIVISTAS

O capítulo se divide em três tópicos: 2.1 Povos tradicionais na Amazônia e a política de conservação da biodiversidade; 2.2 Política de conservação da biodiversidade no Brasil; e 2.3 Resex Médio Purus: *locus* e configuração. São abordados os aspectos históricos, geográficos e sociais, evidenciando a luta pela criação da Resex Médio Purus enquanto contraposição ao modelo capitalista predatório.

Essas temáticas são discutidas a partir dos seguintes autores: Diegues (2008), que faz um resgate histórico do processo de criação das Resex, evidenciando o rompimento do modelo preservacionista; Allegretti (2002) e Becker (2010), que tratam sobre a luta dos seringueiros para implantação das Resex, evidenciando o protagonismo dos povos tradicionais; Chaves (2001; 2009), que aborda a dinâmica socioambiental da Amazônia e a necessidade de inclusão dos povos tradicionais no processo de construção de políticas públicas; Almeida (2008), que trata sobre a identidade dos povos tradicionais; Aleixo (2011) que faz o resgate do processo de luta para criação da Resex Médio Purus; Andrade (2016), que traz uma reflexão acerca da criação da Resex Médio Purus enquanto luta pelo acesso à terra; e Franco (2017), que estuda os conflitos em torno da criação e gestão da Resex Médio Purus.

2.1 Povos tradicionais na Amazônia e a política de conservação da biodiversidade

A Amazônia apresenta uma diversidade singular de espécies da fauna, flora e diversidade de povos e culturas que precisam ser considerados ao se pensar políticas públicas e projetos de desenvolvimento ou mesmo de sustentabilidade.

Situada no norte da América do Sul, a região amazônica possui grande extensão territorial, sendo formada por nove países: Brasil, Colômbia, Peru, Venezuela, Equador, Bolívia, Guiana Francesa, Suriname e Guiana; mais de 60% do território pertence ao território brasileiro. Para atender a interesses econômicos e políticos, em 1953, o governo estabeleceu a Amazônia Legal, através da Lei 1.806 de 06/01/1953, a qual sofreu alterações ao longo dos anos por meio das seguintes legislações: Lei 5.173 de 27/10/1966, Lei Complementar N° 31 de 11/10/1977, quando todo o Estado do Mato Grosso também passou a compor a Amazônia Legal, e com a Constituição Federal em 1988, que criou o Estado do Tocantins. Atualmente, a Amazônia brasileira abrange oito estados: Amazonas, Pará, Acre, Amapá, Rondônia, Mato Grosso, Roraima e Tocantins, além de uma parte do Maranhão, totalizando uma área de 5.217.423km², o que corresponde a aproximadamente 61% do território nacional, que é de

8.514.877km².

A Amazônia se destaca por possuir uma das maiores diversidades de animais e plantas do planeta. Segundo Boubli e Hrbek (2012), as plantas da Amazônia são responsáveis por fixar, anualmente, 1,5 bilhões de toneladas de carbono na atmosfera, o que contribui para regulação do clima mundial. O clima na região é caracterizado como quente e úmido, com uma densa floresta tropical úmida, banhada por extensas bacias hidrográficas, tendo os rios Solimões e Amazonas como eixo principal, a partir dos quais se ramificam tantos outros afluentes, como o rio Purus.

A população é diversificada, formada por povos originários, caboclos, pequenos produtores, trabalhadores urbanos, grandes e pequenos proprietários de terras, empresários tradicionais e modernos. Lira e Chaves (2016, p.72) afirmam que “a Amazônia é ocupada por uma diversidade de grupos étnicos e por populações tradicionais, historicamente constituídas, a partir dos vários processos de colonização e miscigenação por que passou a região”. Essa diversidade étnica apresentada pelas autoras traz consigo uma representatividade de interesses e de compreensão sobre a Amazônia.

Nesse sentido, ao discorrer sobre a Amazônia, é importante considerar a ideia defendida por Gonçalves (2012) de que não existe uma Amazônia, mas sim uma complexidade de Amazônias, formada por diversos atores sociais, e cada um deles apresenta uma verdade sobre a Amazônia. Na concepção de Gonçalves (2012, p. 16):

A verdade do colonizador não é a mesma do colonizado; a verdade do minerador, do fazendeiro-pecuarista ou do madeireiro não é a mesma dos índios, dos caboclos ribeirinhos e/ou dos extrativistas ou dos produtores familiares; a verdade dos militares ou das grandes empresas estatais, nacionais e internacionais não é a mesma necessariamente dos garimpeiros, seringueiros, castanheiros, açazeiros, balateiros, retireiros ou dos trabalhadores rurais agroextrativistas.

Assim, é importante observar quem são os atores sociais e qual verdade sobre a Amazônia estão defendendo, uma vez que o lugar de fala representa interesses e jogos de poder.

2.1.1 Compreensão acerca do conceito de Povos Tradicionais

De acordo com Diegues (2000), os povos tradicionais são representados por indígenas e não indígenas. Essas duas categorias de povos partilham algumas características em comum, dentre as quais se destacam o respeito e o conhecimento. Contudo, o autor enfatiza que os povos

tradicionais não indígenas sofreram fortes influências dos povos indígenas e cita como exemplo a adoção de termos regionais, tecnologias patrimoniais de preparação de alimentos, cerâmica, técnicas de construção de instrumentos de caça e pesca, dentre outros.

Chaves (2021) corrobora a ideia de Diegues (2000) ao afirmar que, desde a sua formação, a Amazônia é constituída por povos tradicionais indígenas e povos tradicionais não indígenas, como os ribeirinhos, quilombolas, caiçaras, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco, sertanejos, dentre outros. Neste trabalho, destaca-se o povo tradicional ribeirinho, pelo fato de ser este grupo os sujeitos da pesquisa e por estes serem “referência de população tradicional na Amazônia” (Chaves, 2001, p. 73).

Nascimento (2017, p. 58) afirma que “o processo histórico de ocupação territorial possibilitou, ao longo dos anos, uma diversidade de modos de vida” e que “os ribeirinhos são frutos do encontro de culturas”. Nesse sentido, a cultura ribeirinha foi construída a partir da miscigenação de culturas, abarcando aquelas trazidas pelos colonizadores europeus, aquelas presentes nos povos originários e as dos imigrantes vindos de outros estados do Brasil. Isso confere aos ribeirinhos uma riqueza cultural e um modo de ser únicos.

Chaves (2021) aponta as seguintes características dos povos tradicionais ribeirinhos: vivem em agrupamentos comunitários, com diversas famílias, distribuídos ao longo dos rios, lagos, furos e igarapés; a composição familiar geralmente é numerosa; aproveitam as áreas de várzeas para cultivar e colher produtos alimentícios, como mandioca, milho, frutas e ervas medicinais. Esses produtos servem para autossustentação dos grupos domésticos, para troca, e o excedente, para comercialização. Pode-se afirmar que a vida ribeirinha é regida pelo movimento das águas; são elas que ditam os diversos ciclos e atividades, conforme afirma Chaves (2001, p. 73):

As estações do ano, o movimento das águas, o período de procriação das diferentes espécies e o regime de floração, enfim, os diferentes ciclos da natureza, regulam e regem o exercício de todas as atividades produtivas tradicionais até mesmo as de cunho comercial, pois influem no acesso dos comerciantes a esses produtos através dos barcos (regatões).

Pode-se dizer que a identidade ribeirinha está atrelada à íntima relação que os povos ribeirinhos têm com a natureza. Segundo Chaves (2001):

Os ribeirinhos são uma referência de população tradicional na Amazônia a partir da relação com a natureza, da forma de comunicação, do uso das representações dos lugares, do tempo, da integração com a água e dos conhecimentos dos sistemas classificatórios de fauna e flora, que formam um extenso patrimônio cultural (Chaves, 2001, p. 73).

Diegues e Arruda (2001) afirmam que os povos tradicionais são sujeitos sociais diferenciados, do ponto de vista cultural, que reproduzem historicamente seu modo de vida de forma mais ou menos isolada e possuem como base a cooperação social e o modo próprio de se relacionar com a natureza.

De acordo com Chaves, Barroso e Lira (2009), o reconhecimento jurídico brasileiro acerca dos povos tradicionais aconteceu a partir da luta dos movimentos sociais da década de 1980, que lutaram pelo reconhecimento da identidade étnica e cultural. Assim, os povos tradicionais passaram a ser reconhecidos como grupos sociais que possuem especificidades e que são distintos. Antes desse processo de luta, eles eram “desprovidos de um reconhecimento legal que garantisse um reconhecimento às terras que tradicionalmente habitavam” (Chaves; Barroso; Lira, 2009, p. 113).

Dentre os instrumentos jurídicos que reconhecem a identidade e os direitos dos povos tradicionais, destacam-se a Constituição Federal de 1988 e a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT), instituída através do Decreto nº 6.040/2007, que tem por objetivo: “promover o desenvolvimento sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, com ênfase no reconhecimento, fortalecimento e garantia de direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais, com respeito e valorização à sua identidade, suas formas de organização e suas instituições”. Em seu art. 3, incisos I e II, a PNPCT conceitua povos, comunidades e territórios tradicionais:

- I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição;
- II - Territórios Tradicionais: os espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, [...] (Brasil, 2007, Art. 3).

Embora haja uma legislação que reconhece e expressa a existência dos povos tradicionais, ainda há necessidade de organização desses povos e luta por garantia de políticas públicas, uma vez que, segundo Almeida (2004, p. 10):

O fato de o governo ter incorporado a expressão “populações tradicionais” na legislação competente e nos aparatos burocrático-administrativos, tendo inclusive criado, em 1992, o Centro Nacional de Populações Tradicionais, no âmbito do Ibama, não significa exatamente um acatamento absoluto das reivindicações encaminhadas por estes movimentos sociais, não significando, portanto, uma resolução dos conflitos e tensões em torno daquelas formas intrínsecas de apropriação e de uso comum dos recursos naturais [...].

Almeida (2008) defende que a identidade dos povos tradicionais não é definida pelos conceitos que lhes são atribuídos e sim como eles se identificam e se definem. Essa identidade é construída de forma coletiva e fortalece a partir dos movimentos sociais, que reconhecem as diversas formas de uso e manejo dos recursos naturais. Segundo Almeida (2008, p. 21):

Eles não têm existência individual ou atomizada. A construção destes sujeitos é coletiva e se vincula ao advento dos vários movimentos sociais que passaram a expressar as formas peculiares de uso e de manejo dos recursos naturais por povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, seringueiros, quebradeiras de coco babaçu, ou seja, pelas denominadas “populações tradicionais”.

O mesmo autor elucidada, ainda, que a identidade dos povos tradicionais é definida pelo uso do território e pela autodefinição desses sujeitos, ou seja, é como eles se afirmam e não como são identificados pelo outro. Almeida (2008, p. 22) relata que:

Registrou-se uma ruptura profunda com a atitude colonialista homogeneizante, que historicamente apagou as diferenças étnicas e a diversidade cultural. O sentido coletivo destas auto definições emergentes impôs uma noção de identidade à qual correspondem territorialidades específicas, cujas fronteiras estão sendo socialmente construídas e nem sempre coincidem com as áreas oficialmente definidas como reservadas.

No trecho acima, fica evidenciado que, muitas vezes, o uso do território vai além dos limites definidos geograficamente. Portanto, ao planejar políticas públicas para a região amazônica, deve-se levar em consideração os fatores geográficos, ecológicos, culturais e sociais específicos da região, buscando sempre, acima dos interesses econômicos, a sustentabilidade territorial e o bem-estar dos povos que vivem nesse território, buscando responder as demandas apontadas pelos comunitários.

2.2 Política de conservação da biodiversidade no Brasil

Na acepção de Franco (2017, p. 68), desde o processo de colonização do Brasil, adotou-se “a dinâmica da exploração sem limites dos recursos naturais, de modo que a preocupação com o ordenamento territorial com vias à conservação” levou alguns séculos para acontecer. Pádua (2004) explica que essa demora está relacionada ao vasto território, ao movimento colonizador que partiu da região litorânea, rica em mata atlântica, e à ideia de que os recursos naturais eram infinitos. Nesse cenário, a noção dos problemas causados pelo esgotamento do meio ambiente foi tardia. Diegues (2008) e Barreto Filho (2004) enfatizam que, nos períodos colonial e imperial brasileiros, as iniciativas eram no sentido de preservação de áreas de

florestas consideradas estratégicas e aconteceram discretamente, através de iniciativas pontuais e dispersas.

A criação de políticas de conservação da biodiversidade teve início no final do século XIX, com o surgimento de parques nacionais e reservas naturais em diversos países ao redor do mundo. No entanto, apenas a partir da década de 1970 a questão da conservação da biodiversidade passou a receber uma atenção mais especializada e sistematizada por parte dos governos e organizações internacionais.

No Brasil, inicialmente, incorporou-se a lógica de preservação adotada pelos Estados Unidos, na qual se concebia a ideia de preservação atrelada à ausência de moradores no espaço territorial. Nos Estados Unidos, em 1872, foi criado o primeiro parque nacional, o *Yellowstone*, a partir de uma concepção romântica de *wilderness* ou “vida selvagem” (Diegues, 2008, p.24).

Assim, conforme enfatiza Diegues (2008), em 1937, foi criado no Brasil o primeiro parque (Parque Nacional do Itatiaia), que fica na divisa entre os estados do Rio de Janeiro e Minas Gerais. O mesmo autor destaca que, a partir da expansão do capitalismo na Amazônia, diversos outros parques foram criados, apontando os anos de 1970-1986 como o período de maior criação de parques nacionais; no entanto, esses parques eram criados sem a devida participação da sociedade e dos atores envolvidos e, além disso, visavam a atender uma exigência de bancos financiadores de grandes projetos. Nas palavras de Diegues (2004, p. 116-117):

[...] em pleno regime militar e autoritário, a criação dessas unidades era feita de cima para baixo, sem consultar as regiões envolvidas, ou as populações afetadas em seu modo de vida pelas restrições que lhes eram impostas quanto ao uso dos recursos naturais. Em segundo lugar, essa época coincidiu com o grande endividamento externo brasileiro, causado pela solicitação de financiamento a entidades bi ou multilaterais. Essas organizações, como o Banco Mundial e o BID, começaram a colocar e fazer respeitar cláusulas da conservação ambiental para grandes projetos (criação de unidades de conservação, áreas indígenas), sobretudo na Amazônia. Havia pouca mobilização social para a criação de unidade de conservação, dependendo, principalmente, da ação de cientistas e alguns poucos conservacionistas com o acesso relativamente fácil ao governo militar.

Franco (2017) atribui esse aumento de criação de UC ao avanço da legislação ambiental brasileira, que foi, gradativamente, sendo construída a partir da participação e fortalecimento dos movimentos sociais. Barreto Filho (2004) cita como exemplo a Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA), de 1981, que instituiu o Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA) e o Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA).

Com o fim da ditadura (1985) e diante do processo de redemocratização do país, os movimentos dos povos e os movimentos socioambientalistas ganharam força e, como resultado

das organizações e lutas sociais, influenciaram a redação do art. 225 da CF/88, que garante o “direito a um meio ambiente ecologicamente equilibrado” (Brasil, 1988, art. 225); para tanto, estabelece a criação de “espaços territoriais especialmente protegidos” (Brasil, 1988, art. 225, § 1º, inciso III), conforme se pode visualizar na transcrição do texto constitucional:

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: [...] III - definir, em todas as unidades da federação, espaços territoriais e seus componentes a serem especialmente protegidos, sendo a alteração e a supressão permitidos somente através de lei, vedada qualquer utilização que comprometa a integridade dos atributos que justifiquem sua proteção (Brasil, 1988, art. 225).

Contudo, foi o Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), instituído através da Lei nº 9.985/2000, com o objetivo de estabelecer critérios, normas e diretrizes para a criação, implantação e gestão de áreas protegidas em território nacional, que categorizou os espaços territoriais a serem protegidos. A criação do SNUC foi uma resposta às crescentes pressões ambientais, às lutas dos povos tradicionais e à necessidade de proteger e conservar a biodiversidade brasileira.

Segundo Franco (2017), a partir da criação do SNUC, adotou-se o termo ‘Unidade de Conservação’ (UC) para designar as áreas protegidas no Brasil. O inciso I do art. 2º do SNUC conceitua UC como:

[...] espaço territorial e seus recursos ambientais, incluindo as águas jurisdicionais, com características naturais relevantes, legalmente instituído 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).

Ao tomar por base a definição feita, entende-se que o SNUC ordena dois tipos de UC: as de Uso Sustentável, nas quais os recursos naturais podem ser utilizados pela população residente, com base em plano de manejo; e as de Proteção Integral, cujos recursos naturais devem ser preservados, sendo admitido seu uso apenas indiretamente, através de atividades educacionais, científicas e recreativas ou de lazer.

As UC podem ser geridas por órgãos federais, estaduais e municipais. Segundo o *site* oficial do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio) (2024), esse Instituto é responsável pela gerência de 149 UC federais, na modalidade de proteção integral, que correspondem a: Estação Ecológica (ESEC), Reserva Biológica (REBIO), Parque Nacional (PARNA), Monumento Natural (MN) e Refúgio de Vida Silvestre (REVIS); pela gerência de 183 UC federais, de uso sustentável, que corresponde a: Área de Proteção Ambiental (APA), Área de Relevante Interesse Ecológico (ARIE), Floresta Nacional (FLONA), Reserva

Extrativista (RESEX), Reserva de Fauna (REFAU), Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS) e Reserva Particular do Patrimônio Natural (RPPN). O Quadro 5 apresenta a distribuição dessas UC por biomas brasileiros.

Quadro 5 - Distribuição geográfica das unidades de conservação federais

Distribuição, por biomas, das Unidades de Conservação Federais								
Nomenclatura do grupo da Unidade de Conservação	Categoria	Amazônia	Caatinga	Cerrado	Marinho	Mata Atlântica	Pampa	Pantanal
APA	Uso Sustentável	3	5	9	15	5	1	0
ARIE	Uso Sustentável	3	0	1	3	6	0	0
ESEC	Proteção Integral	9	4	4	8	4	0	1
FLONA	Uso Sustentável	35	6	6	0	21	0	0
PARNA	Proteção Integral	20	9	13	9	23	0	1
RDS	Uso Sustentável	1	0	1	0	0	0	0
REBIO	Proteção Integral	10	1	1	4	15	0	0
RESEX	Uso Sustentável	36	0	5	24	1	0	0
RPPN	Uso Sustentável	3	12	36	0	99	0	2
MN	Proteção Integral	0	1	0	3	1	0	0
REVIS	Proteção Integral	0	1	1	3	4	0	0

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do ICMBio (2024).

O Quadro 5 revela que o bioma da mata atlântica concentra o maior número de UC federais, sobretudo no que se refere ao grupo de Reserva Particular de Patrimônio Natural (RPPN). Contudo, o bioma amazônico concentra o grupo de Resex e FLONA. Diferentemente da RPPN, que representa interesses particulares, localizada em área de domínio particular, as Resex e FLONA se constituem em interesses coletivos, são de domínio público e é permitido o uso sustentável dos recursos naturais pelos povos tradicionais. Assim, para melhor compreensão acerca das características de cada modalidade de UC, verificar o quadro de modalidades das UC (Anexo 1).

2.2.1 Reservas Extrativistas: expressão das lutas dos povos tradicionais.

Conforme explanado no Capítulo I deste trabalho, a formação da Amazônia foi marcada por projetos desenvolvimentistas, expressados por políticas estatais e ações privadas de intervenção. As políticas desenvolvidas foram pensadas de cima para baixo, sem a participação das populações ali existentes, sem a consideração das especificidades ambientais, culturais e socioeconômicas. Maciel (2003) e Ianni (1989) apontam que as políticas desenvolvimentistas impostas pelo Estado, a partir do século XX, ocasionaram desestruturação da atividade extrativista, gerando danos socioeconômicos e ambientais aos povos tradicionais.

Nesse cenário de expansão do capitalismo, surgiu a emergente necessidade de organização social dos seringueiros, que, liderados por Chico Mendes, em 1980, lutavam pela regularização fundiária dos antigos seringais e por melhores condições de vida, propondo um novo modelo de UC, capaz de gerar desenvolvimento econômico, mas também de valorizar e garantir o direito ao território dos povos tradicionais. Assim surgiram as Resex.

Franco (2017) aponta que o assassinato de Chico Mendes, ocorrido em 22 de dezembro de 1988, teve repercussão nacional e internacional, o que favoreceu a pressão por parte do movimento dos seringueiros sobre o governo para criação das Resex, as quais foram regulamentadas com a denominação de ‘Reserva Extrativista’ no ano de 1990, por meio do Decreto nº 98.897/90, sob a administração do Instituto Nacional de Meio Ambiente e dos Recursos Renováveis (IBAMA).

As primeiras Resex foram criadas em 1990, a saber: Alto Juruá (AC), Chico Mendes (AC), Rio Cajari (AP) e Rio Ouro Preto (RO). De acordo com Pinto *et al.* (2007), dois anos depois foi criada a primeira Resex costeira-marinha, a Pirajubaé (SC), as Resex Ciriacó e Mata Grande (MA) e a Resex Extremo Norte do Tocantins (TO), para atender às necessidades dos povos que vivem da extração de óleo de coco de babaçu. As Resex Lago do Cedro e Recanto das Araras de Terra Ronca (GO), criadas em 2006, foram as primeiras localizadas no bioma do cerrado (Alegretti, 2002). Logo, fica evidenciado que as Resex surgiram, inicialmente, da necessidade dos seringueiros do bioma amazônico, mas, gradativamente, foram se espalhando pelo Brasil.

As Resex estão previstas na Lei 9985/2000, que instituiu o SNUC, o qual as classifica com UC de uso sustentável; diferentemente das UC de proteção integral, esse modelo permite que os povos tradicionais façam uso sustentável dos recursos naturais.

As Resex são áreas utilizadas por povos extrativistas tradicionais, cuja subsistência se baseia no extrativismo e, complementarmente, na agricultura de subsistência e na criação de

animais de pequeno porte (Brasil, 2000). Essas Reservas têm por objetivos proteger os meios de vida e a cultura das populações extrativistas tradicionais e assegurar o uso sustentável dos recursos naturais existentes no território; além disso, conforme definido legalmente, são de domínio público, com seu uso concedido aos povos extrativistas tradicionais.

Na concepção de Allegretti (1994), as Resex surgem não somente como possibilidade de exploração racional dos recursos naturais, mas também significam uma alternativa para conservação da biodiversidade e mitigação dos problemas fundiários. Batista (2010, p. 66) evidencia “as experiências das UC como tentativas de superar as políticas desenvolvimentistas anteriores, pautadas na atuação centralizadora e autoritária do Estado brasileiro, e na exploração intensiva dos recursos naturais”.

Juntamente com outras modalidades de proteção da natureza - como Terras Indígenas (TI) e Áreas Protegidas (AP) - as Resex se constituem como um modelo endógeno de preservação e uso dos recursos naturais da Amazônia, onde os povos tradicionais se tornam protagonistas do processo de gestão e conservação da natureza, conforme enfatiza Rueda (1997, p. 172):

A importância principal das reservas extrativistas é seu antropocentrismo: elas foram criadas para proteger em primeiro lugar o homem, e com ele, as demais espécies ali existentes. Esta preocupação com o morador das reservas é a resposta mais concreta à decisão de imprimir uma nova filosofia de desenvolvimento, colocando o homem como centro e ator principal do processo, e dando prova clara de respeito ao direito do homem de se desenvolver em um meio natural conservado, que possa ser legado a gerações futuras.

Fica evidente que a criação de UC de uso sustentável, especificamente as Resex, no contexto amazônico, representa uma conquista dos movimentos dos seringueiros e dos povos tradicionais. Contudo, dentre os muitos desafios, destaca-se o de fazer a gestão do território e de seus recursos naturais de forma democrática e participativa.

2.2.2 Gestão das Reservas Extrativistas

O órgão gestor das Resex federais é o ICMBio, que, a partir dos Planos de Manejo, realiza Contratos de Concessão Real de Uso. No entanto, o ICMBio não faz a gestão sozinho: é auxiliado por um Conselho Gestor Deliberativo, composto por representantes dos órgãos públicos, de organizações da sociedade civil e das populações tradicionais residentes na área da UC, conforme preconiza o art. 18, parágrafo 2º, da Lei 9985/2000:

A Reserva Extrativista será gerida por um Conselho Gestor Deliberativo, presidido pelo órgão responsável por sua administração e constituído por representantes de

órgãos públicos, de organizações da sociedade civil e das populações tradicionais residentes na área, conforme se dispuser em regulamento e no ato de criação da unidade (Brasil, 2000, art. 18).

O SNUC estabelece que o Conselho Gestor Deliberativo, juntamente com o Plano de Utilização, é o principal instrumento de gestão das UC de uso sustentável, como as Reservas de Desenvolvimento Sustentável (RDS) e as Resex. Consoante ao art. 2º da Instrução Normativa (IN) nº 02, de 18 de setembro de 2007, do ICMBio, os conselhos deliberativos representam:

[...] o espaço legalmente constituído de valorização, discussão, negociação, deliberação e gestão da Unidade de Conservação e sua área de influência referente a questões sociais, econômicas, culturais e ambientais”. Nestes termos, são colegiados integrados por representantes do poder público, de organizações da sociedade civil e das populações tradicionais da UC (ICMBio, 2007).

Para Vianna (2008), a criação desse órgão gestor representa uma mudança significativa quanto à percepção de conservação de AP. Por certo, tal iniciativa introduz a concepção de gestão compartilhada dessas áreas, concretizando instrumentos para a participação das populações locais envolvidas no processo de gestão.

Nessa mesma lógica, Bordenave (2007) salienta que, em maioria, as pessoas que assumem papel de liderança são de confiança dos membros da comunidade que participam dos Conselhos Gestores Deliberativos e podem ser identificados como “núcleos de liderança”, ou seja, grupos que estimulam e sustentam a organização e a mobilização de agrupamentos sociais diversos. Sua atuação é salutar, na medida em que “[...] podem facilitar a canalização de recursos, informações e ideias entre o grupo comunitário e as instituições sociais extracomunitárias” (Bordenave, 2007, p. 59-60). Dessa forma, fica claro que a participação nesse espaço de gestão democrática é fundamental para uma gestão participativa e eficaz. Porém, há que se cuidar para que esse canal de participação não seja desvirtuado dos interesses e propósitos da comunidade ou até mesmo utilizado em interesses individuais.

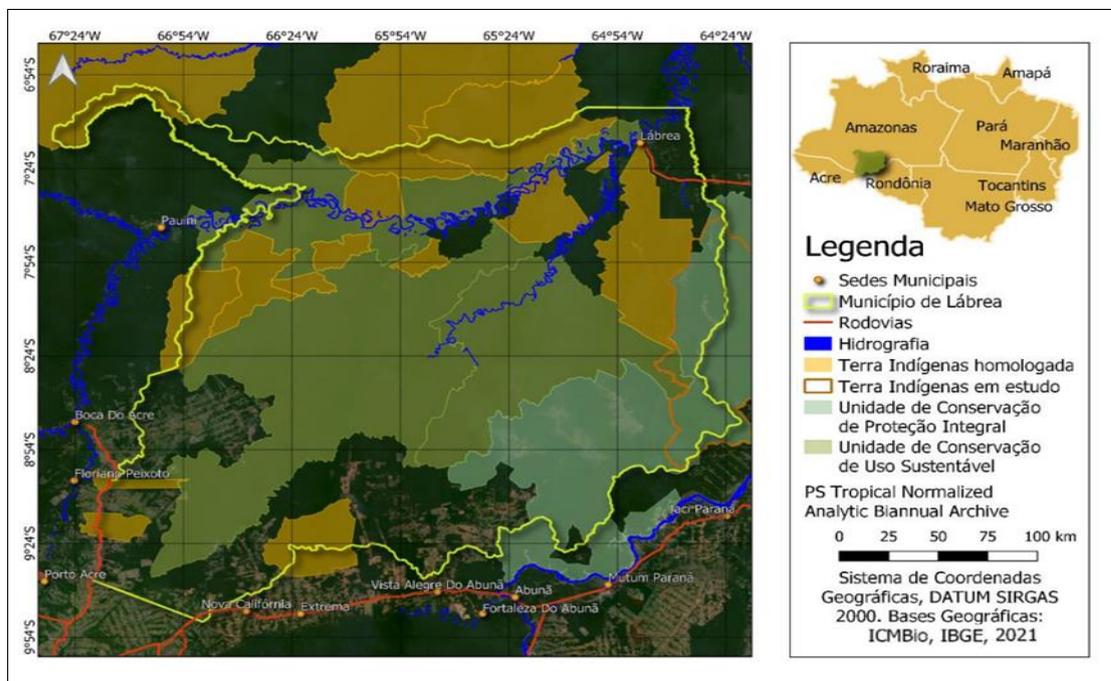
Sobre esse aspecto, Rocha (2009) alerta que os conselheiros não estão livres de manipulações e divergências e que as tensões entre interesses particulares e comunitários são mais perceptíveis no plano local, onde os atores sociais se relacionam mais diretamente e reconfiguram as formas e culturas políticas tradicionais carregadas de práticas clientelistas e patrimonialistas. Nesse sentido, pode-se afirmar que, nas comunidades, esses conflitos de interesses ficam mais acentuados; então, é fundamental ter um conselho gestor bem formado, consciente de seus deveres e direitos, que busque o bem comum da comunidade.

Sem dúvida, a criação das UC de uso sustentável representa uma alternativa viável ao desenvolvimento social, econômico e ambiental; contudo, requer um bom processo de gestão, que deve ser participativo, visando sempre a atender, de forma equitativa, aos interesses dos atores envolvidos no processo. Nesse sentido, o Conselho Gestor Deliberativo é fundamental para que haja uma gestão democrática e participativa.

2.3 Resex Médio Purus: *locus* e configuração

O município de Lábrea está situado na mesorregião sul do Estado do Amazonas, distante cerca de 856 km de Manaus, fazendo divisa com os municípios de Boca do Acre, Canutama, Tapauá, Pauini e com os estados do Acre e Rondônia, o que o coloca em uma região de fronteira agropecuária e faz avançar o desmatamento sobre as florestas (Becker, 2005). As principais vias de acesso ao município são feitas pelo rio Purus e pela BR-230 (Transamazônica). Destaca-se que, em Lábrea (Figura 4), finaliza o projeto inacabado da BR-230. A região sul do município é acessada pela rodovia BR-364, que desenvolve papel importante no processo de ocupação da região.

Figura 4 - Mapa de localização das comunidades visitadas e comunidades com entrevistados



Fonte: Cabral (2022).

O município de Lábrea foi oficialmente criado em 07 de março de 1886. Sua criação esteve fortemente ligada aos interesses capitalistas, materializados pela exploração do látex extraído das seringueiras encontradas nos seringais nativos, à exploração predatória de produtos

madeireiros, caça de tartarugas e peixe-boi, como apontam os estudos de Ferrarini (1981) e de Silva (2010). A história de ocupação de Lábrea remota ao período áureo da borracha, mais especificamente ao primeiro ciclo da borracha, com a vinda de grandes levadas de imigrantes nordestinos para exploração dos seringais nativos. Conforme Ferrarini (1981, p. 39);

A região vinha sendo ocupada por brasileiros desde a década de 1850 e, muito visada não só pelo fato de ali se encontrar o maior centro de coleta de borracha silvestre da Amazônia, como, também, por se tratar de uma região produtora de seringa de alta qualidade. Nesse período, o fluxo de pessoas na região Amazônica torna-se cada vez maior, sendo que no ano de 1852, subindo o Rio Purus, o prático Serafim da Silva Salgado abre definitivamente caminho a outros exploradores, como, dentre eles, Manoel Urbano da Encarnação, no ano de 1861, que, posteriormente, veio a fundar a cidade de Canutama, localizada no Purus. No período de 1869, se obteve os primeiros registros da presença do fundador da cidade de Lábrea, Antonio Rodrigues Pereira Labre que, após navegar pelo alto Purus, retornou ao Maranhão em busca de mão-de-obra [...]

Abundavam então nas imediações os seringais, fartura de toda caça, pesca e muito fruto. Organizaram-se linhas de navegação, das quais a Amazon River foi a primeira a fazer a linha até Manaus. Estavam o lugarejo e os seringais comunicados com a capital da província, Manaus. Atraídos pelas riquezas naturais afluíram negociantes portugueses, sírios, peruanos, etc.

Ferrarini (1981, p. 59) destaca que Lábrea foi caracterizado pelo extrativismo:

[...] o município de Lábrea foi, desde o início, caracterizado pelo extrativismo, com destaque para a borracha como produto mais procurado acompanhado posteriormente por outros produtos como a castanha, a sorva, os óleos de copaíba e andiroba e a madeira.

Em 1871, o senhor Antônio Rodrigues Pereira Labre, considerado fundador de Lábrea, “[...] conduziu um numeroso grupo de migrantes vindos do Maranhão, instalando-se às margens do rio Purus, na terra firme do Amaciari, que passou a denominar-se Lábrea” (Andrade, 2016, p. 139). A região era praticamente habitada apenas por povos originários, até a chegada do Coronel Labre e seus imigrantes.

Há registros de um segundo movimento migratório importante, patrocinado pelo Estado brasileiro, ocorrido em 1940: desta vez, dos chamados soldados da borracha, que foram recrutados da região nordeste do país para explorar os seringais nativos, com a finalidade de fornecer borracha para os veículos das tropas aliadas, durante a Segunda Guerra Mundial (Andrade, 2016).

Silva (2010, p. 214) aponta que, “a partir da década de 70 houve uma verdadeira fuga em massa” de moradores da cidade de Lábrea, que migraram para Manaus. Os motivos estavam atrelados à decadência da produção de borracha, a diversas doenças que assolavam o município, tais como “malária, hanseníase e a peste negra que fazia famílias inteiras perecerem” e “a criação da Zona Franca de Manaus, que oportunizou milhares de empregos”.

Os que permaneceram em Lábrea buscaram novas formas de exploração dos recursos naturais, o que gerou desmatamentos e conflitos sociais. Aleixo (2011) enfatiza que a decadência da borracha fez avançar a fronteira do desmatamento desde os estados de Rondônia e Acre e que as queimadas, a abertura de estradas ilegais e a exploração de recursos naturais levaram à expulsão dos povos tradicionais, cedendo lugar às fazendas.

Segundo o Censo de 2022, realizado pelo IBGE, Lábrea possui uma extensão territorial de 68.262,680km², com uma população de 45.448 habitantes e a densidade demográfica é de 0,67 habitantes/km². A população de Lábrea é composta por uma rica diversidade de povos originários (Apurinã, Paumari, Banawá, Jamamadi, Jarawara, Deni, Zuruahá, Hi-Merimã, dentre outros, ainda não identificados, mas cuja presença foi registrada pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI)), negros e brancos, descendentes de cearenses e maranhenses. Dessa extensão territorial, aproximadamente 80% se destinam a AP, estando classificadas como TI homologada, TI não homologada, UC de uso sustentável e UC de proteção integral, conforme dispõe no Quadro 6:

Quadro 6 - Mosaico de áreas protegidas no município de Lábrea

Mosaico de áreas protegidas no município de Lábrea				
Classificação	Nomenclatura	Data da criação	Área total (Ha)	Área no município de Lábrea (Ha)
UC de Uso Sustentável	Floresta Nacional do Iquiri	2008	1.474.060,00	1.474.060,00
	Reserva Extrativista Ituxi	2008	781.396,88	781.396,88
	Reserva Extrativista Médio Purus	2008	604.209,00	553.218,00
UC de Proteção Integral	Parque Nacional do Matinguari	2008	1.744.852,00	893.576,04
TI homologadas	Caititu	1991	308.063,00	308.063,00
	Boca do Acre	1991	26.600,00	17.800,00
	Apurinã do Km 124 da BR 317	1991	42.224,00	33.024,00
	Kaxarari	1992	147.000,00	98.021,00
	Alto Sepatini	1997	26.096,00	26.096,00
	São Pedro do Sepatini	1997	27.644,00	27.644,00
	Tumiã	1997	124.357,00	124.357,00
	Acimã	1997	40.686,00	40.686,00
	Jarawara/Jamamadi/Kanamati	1998	390.233,00	147.000,00
	Paumari do Rio Ituxi	1998	7.572,00	7.572,00
	Seruini/Mariene	2000	144.97,00	97.105,00
	Paumari do Lago Marahã	2003	118.767,00	118.767,00
	Banawá	2004	195.700,00	1.750,00
	Apurinã do Lago Mucuí	2004	73.000,00	73.000,00
Deni	2004	1.531.303,00	74.875,00	
Hi Merimã	2005	678.365,00	82.149,00	

Continua...

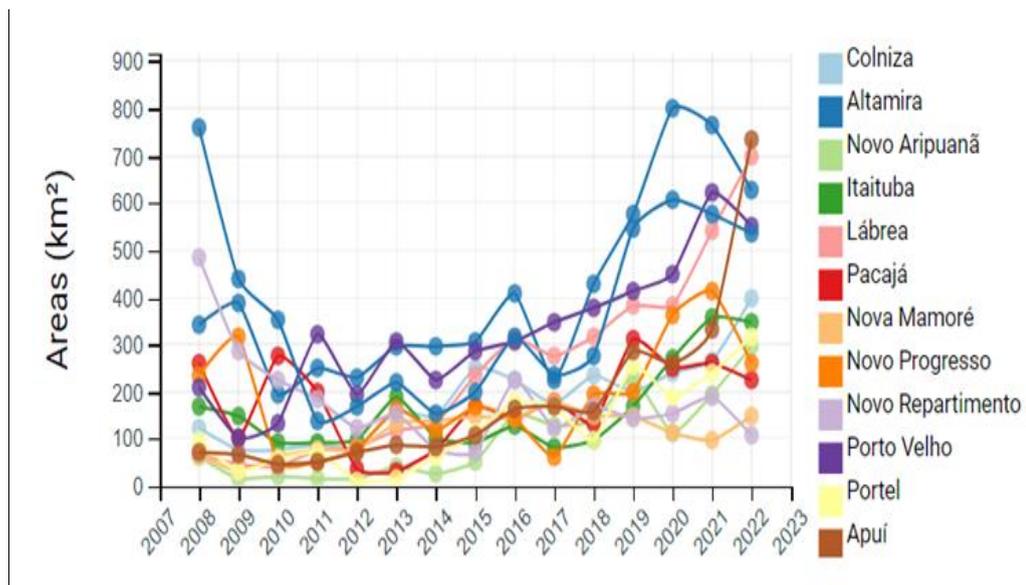
Quadro 6 - Mosaico de áreas protegidas no município de Lábrea (Cont.)

Mosaico de áreas protegidas no município de Lábrea				
Classificação	Nomenclatura	Data da criação	Área total (Ha)	Área no município de Lábrea (Ha)
TI ocupadas, mas não homologadas	Jacareúba/Katawixi		647.000,00	279.640,00
Projetos de Assentamento da Reforma Agrária	Projeto de Assentamento Monte	1992	113.000,00	113.000,00
	Projeto de Assentamento Umarí	1996	9.814,31	9.814,31
	Projeto de Assentamento Pacιά	1999	10.500,600	10.500,600
	Projeto de Desenvolvimento Sustentável Gedeão	2007	6.924, 5618	6.924, 5618
	Projeto de Assentamento Florestal Curuquetê	2009	40.948,2583	40.948,2583

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nos dados do ICMBio, FUNAI e MAPA (2024).

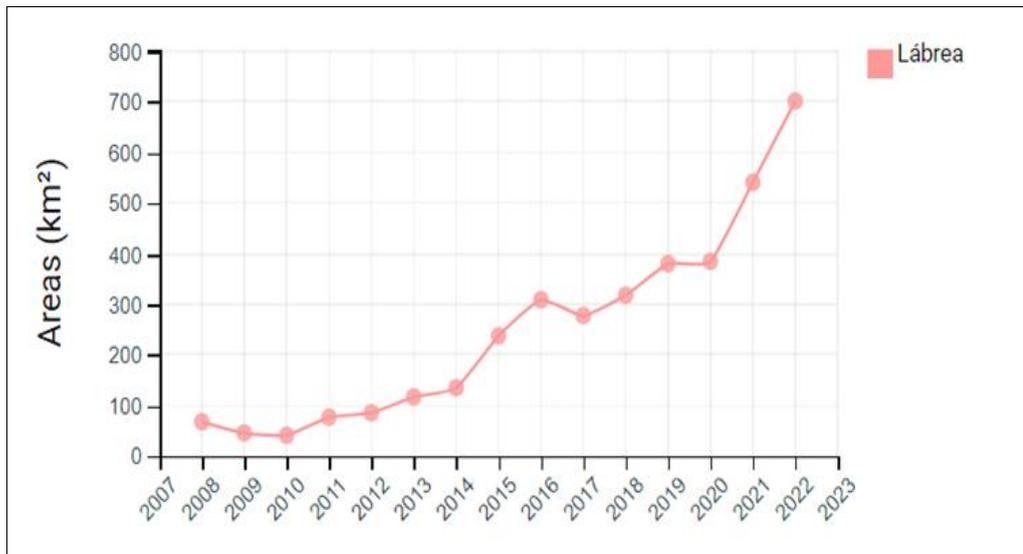
O desmatamento na região merece destaque, uma vez que os índices vêm aumentando nos últimos anos, conforme se observa no Gráfico 1:

Gráfico 1 - Incremento de desmatamento nos municípios da Amazônia



Fonte: INPE (2023).

O Gráfico 2, a seguir, demonstra que os índices de desmatamentos em Lábrea vêm aumentando, mesmo após a criação de quatro UC, em 2008:

Gráfico 2 - Incremento de desmatamento no município de Lábrea nos últimos anos

Fonte: INPE (2023).

No município de Lábrea, as comunidades ribeirinhas da Resex Médio Purus por muito tempo foram explorados pelos autodeclarados donos de seringais, castanhais, agropecuários, donos de barcos de pesca ou outros conhecidos e adotados como os ‘patrões do Purus’. A conquista da criação de uma UC de uso sustentável, como a Resex Médio Purus, representa não apenas a conservação da natureza, mas uma possibilidade de rompimento com o explorador, com a relação patrão-freguês, através da gestão, pela comunidade, dos recursos presentes na natureza. Aqui destaca-se que a relação de exploração ainda se faz presente, ainda que em outros formatos, esta pode ser identificada a partir da cadeia de comercialização da castanha, que ainda é um dos principais produtos extrativista na região do Médio Purus.

Foi diante desse contexto que as comunidades tradicionais residentes ao longo da calha do Rio Purus se organizaram para lutar pela criação da Resex Médio Purus. Esse processo de luta não foi tão harmonioso. Houve muitos conflitos de interesses, afinal, ainda se tinha muito forte a figura do patrão. Além disso, muitos atores sociais se diziam donos de terras públicas e se aproveitavam para explorar os moradores que viviam às margens do rio Purus e dependiam das águas e das florestas para sobreviver. Nesse sentido, pode-se afirmar que a criação da Resex Médio Purus contrariou estruturas de poder arraigadas por décadas na região.

2.3.1 Processo de luta dos movimentos sociais e comunidades tradicionais para criação da Resex Médio Purus

O processo de criação da Resex Médio Purus seguiu um longo percurso até chegar a sua

concretude, demandando organização social, fortalecimento comunitário e institucional e tomada de consciência de classe. A luta social pela criação da Resex Médio Purus desvelou as disputas territoriais entre os povos tradicionais - que, frente à crise estrutural do capital e seus limites de expansão, adotaram o caráter ambiental como estratégia de sobrevivência e permanência no território - e os grupos políticos e empresariais locais - que, disfarçadamente, continuavam a explorar a força de trabalho dos comunitários e se apropriar dos recursos naturais, como a castanha, os óleos essenciais, o pescado, dentre outros. Nesse sentido, a luta dos comunitários da Resex Médio Purus “se reflete numa luta ideológica pela consciência, pelo desvelamento ou dissimulação do caráter de classe da sociedade” (Lukács, 2012, p. 156).

De acordo com Andrade (2016), as motivações para a luta pela criação da Resex estão atreladas a luta/combate às práticas predatórias, como a pesca predatória, derrubada de madeira, além da agricultura familiar enfraquecida, grilagem de terras e ao grande volume de TI homologadas na região do Médio Purus. Todos esses fatores, aliados à “[...] a presença de um poder vinculado aos fazendeiros e políticos da região, que exploravam a terra e a população” fizeram despertar nos comunitários “uma consciência ambiental” relacionada “ao seu modo de reprodução e a sua relação com a floresta” (Andrade, 2016, p. 149).

A criação dessa Resex representa uma ação estratégica para mitigar os impactos ocasionados pela repavimentação da BR 319, considerando-se que “a Resex do Médio Purus, juntamente com outras 10 unidades de conservação, é uma medida para prevenir os impactos derivados da repavimentação da rodovia BR 319” (Brasil, 2020, p. 30):

A luta pela criação da Resex Médio Purus iniciou em 1997, a partir da organização social da comunidade Limeira. Segundo Andrade (2016, p. 150):

A intenção inicial dos moradores da comunidade de Limeira estava pautada no acesso a políticas públicas, principalmente de incentivo à produção, nesse sentido, a proposta de criação de uma reserva extrativista ainda não estava amadurecida, mesmo com a instituição da Associação dos Produtores da Vila de Limeira (Apavil), como instrumento de representatividade. Outro fator de preocupação era a questão fundiária indefinida na região.

No início da luta, os comunitários/ribeirinhos ainda não tinham clareza/conhecimento do que era uma Resex e tudo o que ela engloba. A preocupação inicial era com a melhoria da produção. Segundo Andrade (2016, p. 153), a ideia de criação de Resex teve forte apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT), que desenvolveu junto aos comunitários um trabalho de preservação de lagos e, aos poucos, foi despertando para o debate sobre criação de UC, como forma de garantir o acesso à terra e a proteção das áreas de uso das comunidades.

Outras instituições também foram de fundamental importância para que a Resex Médio Purus se tornasse realidade, com destaque para os técnicos do IBAMA - que, naquele momento, ainda se fazia presente no município de Lábrea, o Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e Florestal Sustentável do Estado do Amazonas (IDAM), o apoio do Conselho Nacional de Seringueiros (CNS), o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR), dentre outras.

A partir do estímulo da CPT, outras associações foram surgindo e a ideia de criação da Resex foi sendo gradativamente amadurecida. A esse respeito, Aleixo (2011, p. 35) comenta:

Passo a passo, a CPT foi estimulando a criação de associações nas barrancas do Purus, em um processo lento de conscientização. Várias associações dentro da atual área da Resex Médio Purus, podemos contar a Associação dos Produtores da Reserva Extrativista do Médio Purus (Apremp), fundada em dezembro de 2000; Associação dos Produtores Agroextrativistas José Gonçalves (Apac-JG), fundada em 2003; Associação dos Produtores Agroextrativistas da Vila do Acimã Rio Purus (Apavarp), fundada em 2007 [...].

Aleixo (2011) evidencia que a CPT e a Apavil trabalharam em conjunto, realizando diversas atividades juntos às comunidades, como visitas, oficinas, cursos, reuniões e capacitações. “Logo, o assunto tornou-se o mais falado em todas as comunidades, que se conscientizavam dos problemas comuns e viam com esperança e motivação a proposta da Resex” (Aleixo, 2011, p. 40).

Sob as orientações do Centro Nacional de Desenvolvimento Sustentado das Populações Tradicionais (CNPT), no dia 09 de dezembro de 2005, criou-se a Associação dos Trabalhadores Agroextrativistas do Médio Purus (ATAMP). A ideia geradora era “fundar uma associação que representasse o conjunto das comunidades do Médio Purus, que pudesse encaminhar documentos, acompanhar o processo e coordenar a luta em nome de todas as comunidades envolvidas” (Aleixo, 2011, p. 41). A ATAMP é a principal associação da Resex Médio Purus até os dias de hoje. Para desenvolver suas atividades, conta com o apoio do ICMBio e entidades não-governamentais, como a CPT, o Instituto Internacional de Educação do Brasil (IIEB), dentre outros.

No dia 22 de julho de 2006, no município de Lábrea, aconteceu a audiência pública sobre a criação das Resex Médio Purus e Ituxi. Nessa ocasião, surgiu um grande embate público entre os moradores e os grupos políticos e econômicos contrários à proposta de criação da Resex. A audiência contou com a participação de mais de 300 ribeirinhos que residem nas comunidades, além de autoridades federais, estaduais e municipais.

Os comunitários reivindicaram a criação das Resex, em contraposição aos interesses dos grupos dominantes (Aleixo, 2011). As falas registradas durante a audiência pública evidenciam

interesses, a exemplo das duas primeiras falas, a seguir transcritas, referentes aos pronunciamentos do prefeito e vice-prefeito, respectivamente:

[...] quero cumprimentar a todos [...] e dizer que somos totalmente contrários à reserva extrativista [...] porque nós temos conhecimento de que a reserva extrativista ainda não deu certo nas nossas comunidades [...] elas vão trazer prejuízo para Lábrea, vão impedir nosso desenvolvimento. Por que que vai investir aqui se toda terra é reserva ou reserva indígena? [...] pais de família passam fome na cidade porque são tirados de suas comunidades para fazer a reserva extrativista. Pedimos apoio do Ministério Público para que não seja feita a reserva extrativista (Aleixo, 2011, p. 63).

[...] não quero prejudicar alguém [...], mas eu tenho o direito de alertar vocês, mas eu tenho o direito de impor, como representante de vocês, que vocês confiaram, que confiaram na Câmara de Vereadores, então teremos bastante cuidado porque o que está em jogo é o futuro de vocês [...] como vai ficar o comércio de Lábrea? Como vai ficar o município se não vai se poder pescar, caçar, tirar madeira por causa de uma reserva? (Aleixo, 2011, p. 64).

A partir desses relatos é possível afirmar que o poder público municipal foi contra a criação da Resex, ao mesmo tempo em que revelou um total desconhecimento sobre o que é uma Resex e todas as possibilidades que ela pode proporcionar.

Já no pronunciamento de uma liderança comunitária, presidente da ATAMP, pode-se constatar que há clareza do que é uma Resex e do que se pretende ao reivindicar sua criação:

[...] defendemos a proposta de Resex porque nós todos queremos garantir nossa moradia. Há tantos anos moramos lá e somos ameaçados de, a qualquer momento, deixar nossa moradia e não ter pra onde ir. A Reserva Extrativista vem garantir a permanência de nossa moradia pro resto da vida, pra que não venha a acontecer que, saindo do campo (o ribeirinho), venha pra cidade sofrer decadência passando fome, [muitos] vieram do interior e hoje estão na cidade passando necessidade, mas com desejo de voltar pro interior, mas sem condições [...] por isso eu tô aqui, em nome da população do Médio Purus, defendendo esta proposta para que não venha a acontecer com nossas famílias, com a minha família, com a família de muitos pais de família que aqui estão na cidade de Lábrea sofrendo decadência, passando fome porque vieram lá do interior e por alguma consequência hoje estão aqui na cidade sem opção de vida, muitas delas tendo o desejo de voltar pro interior (Aleixo, 2011, p. 61).

Atribui-se essa compreensão/consciência como fruto do compromisso/engajamento/tomada de posição dos comunitários na luta pela manutenção de seu modo de vida, bem como do trabalho de formação, oficinas e encontros desenvolvidos pelos movimentos sociais junto às comunidades e lideranças.

Andrade (2016) explica que, para criação da Resex, era necessário que a Secretária de Desenvolvimento Sustentável do Estado do Amazonas (SDS-AM) encaminhasse uma carta de anuência, mas esta se manifestou apenas depois de muita pressão das entidades representativas que enviaram cartas cobrando um posicionamento da referida Secretaria. Em julho de 2007, após a conclusão de estudos de campo relativos às propostas de criação de UC na região sul do Amazonas e em torno da Área de Limitação Administrativa Provisória (ALAP) da BR-319, o

Ministério do Meio Ambiente (MMA) emitiu um parecer favorável à criação das Resex na região, englobando as Resex Médio Purus e Ituxi.

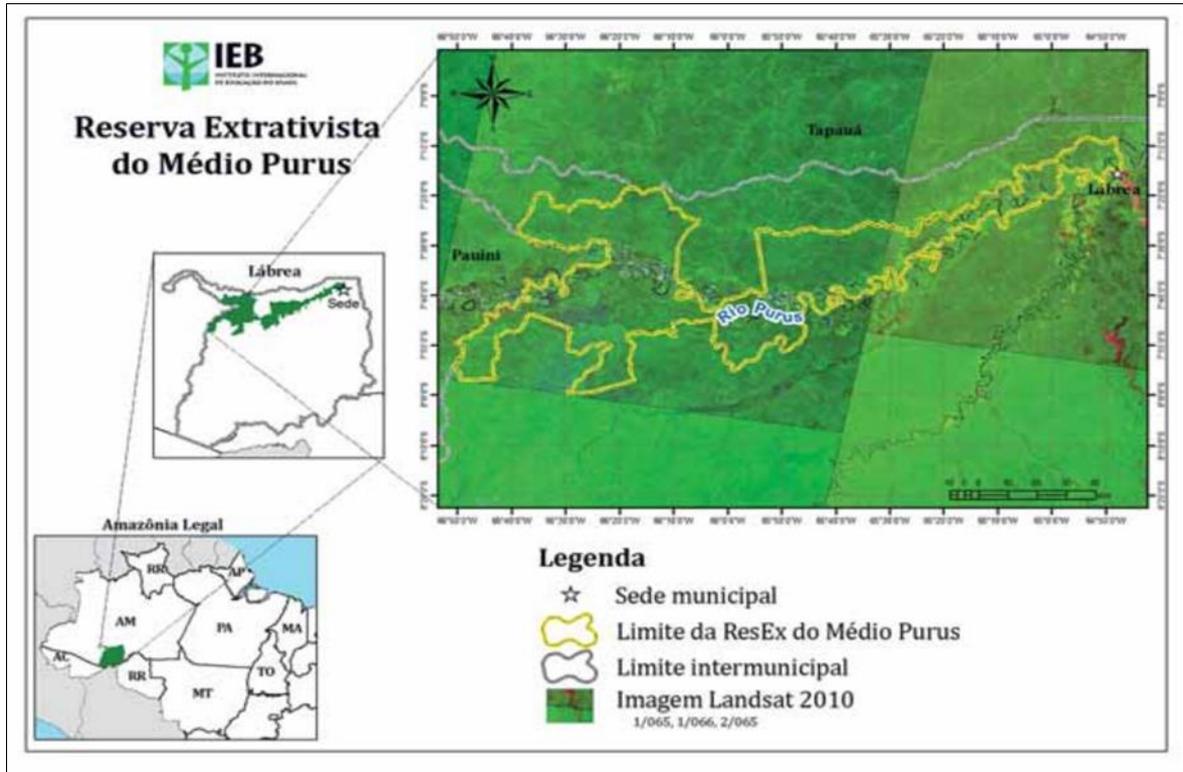
Aproveitando-se do “Grito da Terra Brasil”, evento organizado pela CONTAG, que acontece anualmente em Brasília, diversas organizações da Amazônia, como o Grupo de Trabalho Amazônico (GTA), a CONTAG e o CNS, com o apoio do *World Wide Fund for Nature Inc.* (WWF), organizaram uma caravana com lideranças agroextrativistas em uma ação chamada “Movimento pró-RESEX”: 40 lideranças das comunidades das Resex Médio Purus e Ituxi, além de indígenas, foram à Brasília para participar do “Movimento pró-RESEX” e do “Grito da Terra”. Aleixo (2011) explana sobre as atividades do grupo de lideranças em Brasília e as pressões ao governo na luta pela criação das duas Resex:

Em Brasília, as lideranças ocuparam espaço político dentro do Congresso, nas audiências, na pressão e na busca de apoio de parlamentares e de membros do governo federal pela decretação de ambas UCs. Além disto, foram até a sede nacional do Ibama e, em audiência com os demais movimentos populares, aproveitaram a oportunidade e solicitaram ao Presidente da República que não fosse fechado o escritório local do Ibama em Lábrea. Enquanto toda essa luta se travava, pressões políticas de toda ordem ocorriam nos bastidores – muitas vezes sem que as organizações de Lábrea soubessem. A ex-ministra Marina Silva tinha em mãos a exposição de motivos em que o MMA dizia ao Presidente da República que, após estudos e debates, era oportuna a criação da Resex do Médio Purus, assim como a proposta do decreto de criação da Resex (Aleixo, 2011, p. 69).

Finalmente, no dia 08 de maio de 2008, através do Decreto s/nº, assinado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a Resex Médio Purus foi criada. Essa Resex dispõe de uma extensão territorial de 604.290 Km² e abrange três municípios amazonenses: Pauini (4,6%), Lábrea (95,4%) e Tapauá (0,3%) e é composta por 101 comunidades, sendo que algumas delas são caracterizadas como área de terra firme e a maioria como área de várzea. A população é de aproximadamente 6.000 pessoas, agrupadas em 1.200 famílias (Brasil/ICMBio, 2020).

A Figura 5, a seguir, traz um mapa da localização da Resex Médio Purus:

Figura 5 - Localização da Resex Médio Purus



Fonte: IIEB (2011).

A Resex tem por objetivo “proteger os meios de vida e garantir a utilização e a conservação dos recursos naturais renováveis tradicionalmente utilizados pelas comunidades” (Brasil, 2008, art. 2º). Em sintonia com o que estabelece o Decreto de Criação, o Plano de Manejo da Resex Médio Purus elenca 12 objetivos específicos para atingir o objetivo geral:

1. Promover e valorizar o conhecimento e a cultura das comunidades tradicionais da RESEX do Médio Purus, envolvendo-as na sua gestão e buscando o seu fortalecimento social e cultural;
2. Buscar a estruturação econômica da RESEX do Médio Purus, através do manejo sustentável dos recursos naturais, visando a segurança alimentar e a melhoria da qualidade de vida da sua população beneficiária;
3. Fortalecer o protagonismo criativo e a organização social para o desenvolvimento de tecnologias sustentáveis, visando a autonomia e continuidade das atividades produtivas das famílias beneficiárias da RESEX do Médio Purus;
4. Promover a conservação dos recursos naturais da RESEX do Médio Purus, com destaque para os quelônios, espécies caçadas, pescado, floresta de terra firme e de várzea;
5. Fortalecer e consolidar o agroextrativismo, por meio do desenvolvimento local e regional das diferentes cadeias produtivas da sociobiodiversidade, [...];
6. Assegurar a conservação dos recursos hídricos do interior da RESEX, especialmente do rio Purus e seus mais de 200 lagos, furos, igarapés e igapós, bem como dos complexos ecossistemas associados, onde ocorrem florestas de várzea e chavascais;
7. Assegurar a conservação dos estoques pesqueiros de interesse comercial e alimentar presente no sistema hídrico da RESEX do Médio Purus, [...];
8. Assegurar a continuidade e aprimoramento do Manejo Participativo e Comunitário do Pirarucu na RESEX do Médio Purus, buscando melhorias na comercialização do

pescado, aplicação de novas tecnologias e fortalecimento das ações conjuntas entre as famílias beneficiárias;

9. Garantir a manutenção das populações viáveis de quelônios [...] bem como a proteção dos sítios de reprodução (tabuleiros), com a participação das comunidades locais e áreas protegidas limítrofes, em especial a FLONA do Iquiri e a RESEX do Ituxi;

10. Garantir a conservação das espécies da fauna com ênfase nas espécies cinegéticas [...] incluindo a proteção de suas áreas de reprodução;

11. Incentivar o desenvolvimento de pesquisas científicas na RESEX do Médio Purus, com prioridade àquelas que busquem preencher suas lacunas de conhecimento e responder aos seus desafios de gestão, que contribuam para a manutenção dos alvos de conservação da biodiversidade, e que promovam a geração de tecnologias para o uso sustentável dos recursos naturais;

12. Compor um grande contínuo de vegetação preservada, que conserva parte singular e megadiversa da biota Amazônica, consolidando e conservando um conjunto de unidades de conservação do Interflúvio Purus-Madeira, mantendo a conexão com as terras indígenas e outras áreas protegidas limítrofes (Brasil/ICMBio, 2020, p. 61-62).

Embora haja uma preocupação com os recursos naturais, a prioridade são os povos tradicionais que habitam o território e dele tiram seu sustento e subsistência. O Decreto de Criação estabelece que a essência das atividades econômicas é inerente ao extrativismo florestal não madeireiro e à pesca artesanal, afirmando que “as principais atividades econômicas da Reserva Extrativista Médio Purus estão relacionadas ao uso tradicional da castanha, copaíba, andiroba, seringa, açaí, urucurí, bacaba e da pesca sustentável de várias espécies” (Brasil, 2008, art. 3º).

Diante do quantitativo de comunidades (101) e da extensão geográfica, para facilitar a organização e gestão da Resex Médio Purus, as comunidades foram agrupadas em 11 setores. Cada setor tem um representante que recebe as demandas das comunidades e faz os encaminhamentos. O Quadro 7 demonstra as comunidades que compõem cada setor:

Quadro 7 - Formação dos setores da RESEX Médio Purus, por comunidades

Setores	Comunidades que compõem o setor
Setor 01 - Formado por 08 comunidades	Novo Horizonte, Barranco do Bosque, Praia do Gado, Boca do Ituxi, Maciari, Cassianã, Jucuri e Bacurau.
Setor 02 - Formado por 07 comunidades	Praia do Zé Prego, São Luiz do Cassianã, Laranjeira, Cairú, Praia do Jacaré, José Gonçalves e Santa Rosa.
Setor 03 - Formado por 08 comunidades	Capacini, Vila Canizio, Jurucuá, Samaúma, Estação, Bananal, Recanto e São Paulo.
Setor 04 - Formado por 13 comunidades	Providência, Bom Futuro, Boca do Apaã, Açaizal, Macacual, Pauzinho, Volta da Samauma, Marahaã, Pupuri, Furo do Vieira, Sepatini Velho, Vitória e Madeirinho.
Setor 05 - Formado por 09 comunidades	Sepastopool, São Carlos, Amparo, Remanso do Novo Brasil, Sitiá, São Francisco, Novo Brasil II, Novo Brasil I e América.
Setor 06 - Formado por 08 comunidades	Nova Vista, Paxiuba, Santarém, Bom Jesus, Santa Cândida, Remanso do Itanaã, Cacau e Nova Morada.
Setor 07 - Formado por 11 comunidades	Igualdade, Maloca, Piquiá, Vila Acimã, Santa Vitória, Cachoeira do Hilário, Arudar, Independência, Santa Cruz, Minharim e Lusitânia.

Continua...

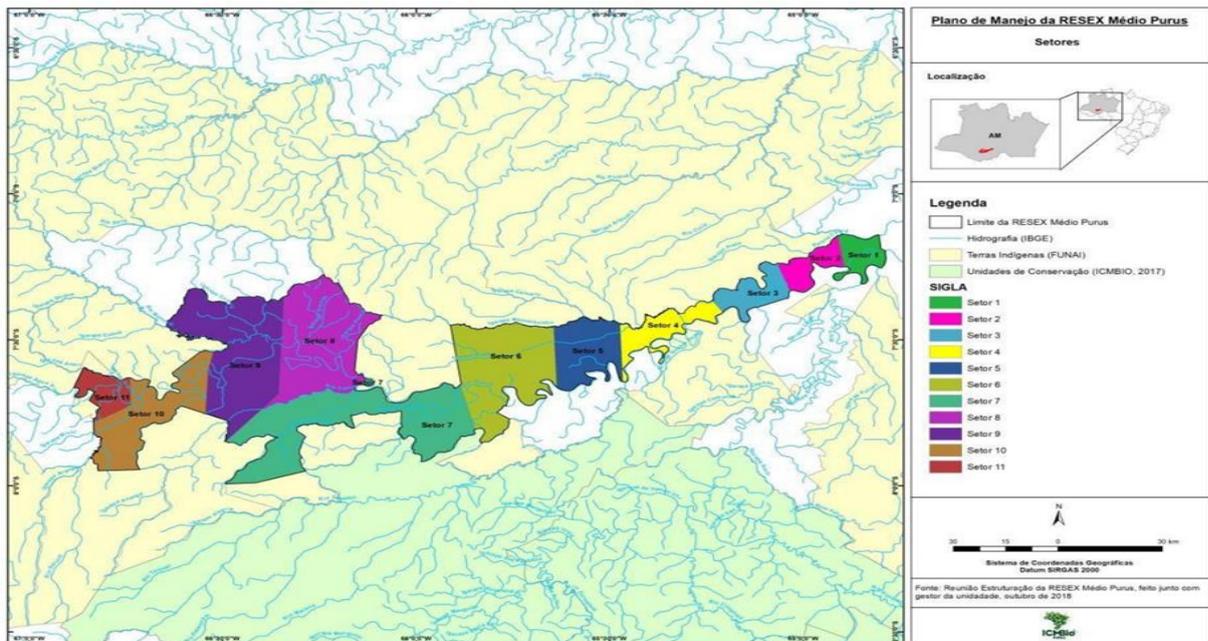
Quadro 7 - Formação dos setores da RESEX Médio Purus, por comunidades (Cont.)

Setores	Comunidades que compõem o setor
Setor 08 - Formado por 10 comunidades	Prainha, Várzea Grande, Praia da Gaivota, Realeza, Pacoval, Porongaba, São José, Boa União, Bela Rosa e Petrópolis.
Setor 09 - Formado por 08 comunidades	São Francisco, São Benedito, Boca do Mamoriá, Quissã, Tamacurú, Ermida, Samuará e Botafoguinho.
Setor 10 - Formado por 11 comunidades	Botafogo, Carranã, Ajuricaba, Vila Cajueiro, Santa Fé, Metaripuá, Praia da Conceição, Vila Limeira, Vila Dedé, São Sebastião e Santa Quitéria.
Setor 11 - Formado por 06 comunidades	Humaitá, Estirão do Humaitá, Nazaré, São Pedro, Anissapé e Atalaia.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do *Plano de Manejo da RESEX Médio Purus* (Brasil/ICMBio, 2020, p. 49-50).

A Figura 6 demonstra a distribuição geográfica dos setores:

Figura 6 - Distribuição geográfica dos setores



Fonte: *Plano de Manejo da Resex Médio Purus* (Brasil/ICMBio, 2020, p. 51).

Vale destacar que, na composição do Conselho Gestor Deliberativo, cada setor tem uma liderança que representa as comunidades. As comunidades da Resex Médio Purus pertencentes ao território geográfico do município de Lábrea, compreendem o setor 01 até parte do setor 10, ficando algumas comunidades do setor 10 e todas as comunidades do setor 11 são pertencentes, geograficamente, ao território de Pauini-AM.

O Conselho Gestor Deliberativo da Resex Médio Purus foi instituído através da Portaria nº 112, de 04 de novembro de 2010. De acordo com a referida Portaria, esse Conselho tem como finalidade “contribuir com ações voltadas à efetiva implantação e implementação do Plano de Manejo dessa Unidade e ao cumprimento dos objetivos de sua criação” (Brasil, 2010,

art. 1º). Para tanto, foram eleitos representantes de instituições e comunidades. O texto da Portaria elenca apenas essas duas categorias, mas, para uma melhor visualização e identificação dos atores envolvidos, a categoria instituições está organizada em instituições governamentais e instituições da sociedade civil, conforme demonstrado no Quadro 8:

Quadro 8 - Configuração do Conselho Gestor Deliberativo da Resex Médio Purus

Instituições Governamentais	Instituições da Sociedade Civil	Comunidades da Resex Médio Purus
Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio)	Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Lábrea (STTR-L)	01 - José Gonçalves - Buraco 02 - Jurucuá 03 - Sepatini 04 - Cacuriã 05 - Sebastopol 06 - Sitiá 07 - Cacau 08 - Cachoeira do Hilário 09 - Vila Acima 10 - Bela Rosa 11 - Realeza 12 - São Francisco Mamoriá 13 - Samoará 14 - Castelo 15 - Ajuricaba 16 - Vila Limeira 17 - Atalaia
Instituto Nacional de Meio Ambiente e dos Recursos Renováveis (IBAMA)	Associação dos Produtores Agroextrativistas da Assembleia de Deus do Rio Ituxi (APADRIT)	
Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)	Comissão Pastoral da Terra (CPT)	
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	Associação dos Produtores Agroextrativistas da Comunidade José Gonçalves (APACJG)	
Banco do Brasil (BB)	Conselho Nacional das Populações Extrativistas (CNS)	
Fundação Nacional do Índio (FUNAI)	Colônia de Pescadores de Lábrea	
Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e Florestal Sustentável do Estado do Amazonas (IDAM)	Grupo de Trabalho Amazônico (GTA)	
Prefeitura de Lábrea	Associação dos Trabalhadores Agroextrativistas do Médio Purus (ATAMP)	

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados de Brasil (2010).

Durante a pesquisa de campo, constatou-se que o atual Conselho Gestor Deliberativo da Resex Médio Purus se encontra parado; sua última reunião data do dia 15 de março de 2019, correspondente à XIV Reunião Ordinária. Na ata da referida reunião, consta que a próxima reunião estava agendada para o mês de novembro de 2019, fato que não aconteceu devido à pandemia da Covid-19.

Durante as visitas da pesquisadora à unidade local do ICMBio, foi relatado que a pandemia da Covid-19, atrelada à política de governo, caracterizada pela escassez de recursos para órgãos ambientais, gerou a desmobilização das comunidades e o enfraquecimento das organizações sociais. O órgão Gestor da UC tem planejado fazer uma mobilização em todas as comunidades, para retomar as atividades do Conselho Gestor Deliberativo. Aqui, cabe destacar que a atividade de mobilização, até a conclusão da pesquisa de campo, foi adiada por duas vezes, por falta de recursos financeiros.

A pesquisa de campo revelou que o Conselho Gestor Deliberativo representa um importante canal de representação das comunidades e que as lideranças comunitárias aguardam esperançosas a reativação desse Conselho, conforme evidencia o relato de um dos conselheiros:

[...] até 2019, eu ia em todas as comunidades recolhendo as demandas das comunidades do setor que eu sou responsável, para levar para a reunião do Conselho, lá a gente falava e era tomada as providências, a gente tinha força para lutar porque todos davam apoio. Agora, temos os problemas, mas fica mais difícil da gente conversar com o ICMBio e eles fazerem os encaminhamentos que é preciso. Mas, ouvi dizer que vão organizar tudo de novo [...] acho que vai ser muito bom, vamos ser ouvidos novamente (Conselheiro-C1, 2023).

Destaca-se, ainda, que o pleno funcionamento do Conselho Gestor Deliberativo é importante para que os povos tradicionais tenham acesso a determinadas políticas públicas, como o programa Bolsa Verde. Assim, espera-se que ele seja reativado com a maior brevidade possível.

A análise das atas das reuniões do Conselho Gestor Deliberativo permitiu constatar que, desde sua criação, foram realizadas 14 reuniões, nas quais as pautas que mais se destacam são: acesso e melhoria de políticas públicas, sobretudo saúde e educação; uso e manejo dos recursos naturais; comercialização de produtos manejados; conflitos sociais e organização comunitária.

A Resex Médio Purus possui um Plano de Utilização aprovado através da Portaria 126, de 08 de novembro de 2012. Esse Plano é resultado de um trabalho realizado em conjunto com a comunidades. Para isso, desenvolveu-se uma “Oficina para Elaboração Participativa do Plano de Utilização da Resex Médio Purus”, no período de 14 a 28 de maio de 2012, com a participação de representantes das 97 comunidades. Posteriormente, entre os dias 01 a 06 de junho de 2012, durante a assembleia da ATAMP, aconteceu a aprovação do referido plano. O documento aponta a finalidade do Plano de Utilização nos seguintes termos:

O Plano de Utilização direciona o uso dos recursos naturais, estabelece relações sociais e objetivos comuns na busca da sustentabilidade socioambiental e econômica dos extrativistas produtores e pescadores da Resex Médio Purus, mantendo os ecossistemas ecologicamente equilibrados, serão respeitados: a cultura, a forma ribeirinha de vida, e os trabalhos extrativistas, que utilizam os recursos naturais em escala comercial, como o pescado, a castanha, a copaíba e muitos outros produtos da floresta, bem como garantida a conservação da biodiversidade, através do manejo adequado da fauna e flora (ICMBio, 2012, art. 1º).

Dessa forma, o documento é importante, no sentido de estabelecer as regras de uso dos recursos naturais e a ocupação do território, pois isso minimiza os conflitos sociais e potencializa o manejo dos recursos definidos para uso, constituindo-se em um valioso instrumento de gestão.

A pesquisa permitiu observar a fragilidade do movimento social, caracterizada pela

diminuição da potência e força da organização social, que não conseguiu criar estratégias de lutas e mobilização diante do enfraquecimento da atuação do Conselho Gestor Deliberativo da Resex Médio Purus. Nesse sentido, evidencia-se que a participação ativa das comunidades no Conselho Gestor Deliberativo é fundamental para que a gestão seja verdadeiramente democrática e as conquistas representem as lutas dos povos tradicionais que residem nas comunidades e, portanto, conhecem suas reais necessidades e desafios.

CAPÍTULO III - EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DA RESEX MÉDIO PURUS

O capítulo está dividido em dois subtópicos: 3.1. Configuração da política educacional na Resex Médio Purus; e 3.2. Educação diferenciada para os povos tradicionais: lacunas e desafios. Os principais autores tomados como referência foram: Ghedin (2012), por seus estudos sobre a Educação do Campo, sobretudo nas comunidades ribeirinhas do Amazonas; Mészáros (2008), que aponta para necessidade de uma educação para além dos interesses capitalistas; Cruz (2014), que estuda a temática de Educação no contexto de uma Resex situada no Pará. Ressalta-se que, neste capítulo, a centralidade está na análise das falas/ativas dos sujeitos, apreendidas a partir das entrevistas aplicadas durante a pesquisa de campo.

3.1 Configuração da política educacional na Resex Médio Purus

A Resex Médio Purus apresenta uma sociobiodiversidade em que a vida humana é parte do ambiente, de forma dinâmica e integrada. Nesse contexto, a educação escolar se configura como fator essencial para vida comunitária e, portanto, deve ser desenvolvida com conteúdos e metodologias que favoreçam a criticidade e a reflexão articulada com a realidade socioambiental das comunidades tradicionais, possibilitando a valorização dos conhecimentos a partir das vivências e das necessidades dos povos deste território.

No município de Lábrea, as escolas das comunidades ribeirinhas da Resex Médio Purus possuem “estruturas padronizadas”, como é denominado pela Secretaria Municipal de Educação: são construídas de madeira serrada na própria comunidade, com cobertura de alumínio, forro em PVC, possuem diversas divisões internas, que são utilizadas como sala de aula, despensa para guardar a merenda escolar e materiais diversos, cozinha e um quarto que serve de dormitório para o professor, que reside na própria escola.

Algumas escolas, inicialmente, não são construídas com banheiro, ficando sob a responsabilidade do professor e da comunidade construir, ou melhor, improvisar os banheiros, o que é feito conforme as condições que possuem. Dessa forma, as escolas são construídas a partir da realidade e dos recursos que as comunidades dispõem. As escolas que ofertam o Ensino Médio dispõem de armários de ferro e equipamentos de informática para transmissão das aulas, conforme ilustram as Figuras 7, 8 e 9.

Figura 7 - Estrutura externa das escolas do campo nas comunidades da Resex Médio Purus



Fonte: Galvão (2023).

Figura 8 - Estrutura interna das escolas do campo, cozinha da escola e estante com livros.



Fonte: Galvão (2023).

Figura 9 - Equipamentos utilizados para transmissão das aulas do Ensino Médio



Fonte: Galvão (2023).

Durante o processo de pesquisa, foram obtidos relatos de que, estruturalmente, as

escolas já foram mais precárias, mas têm melhorado nos últimos anos. As figuras 10 e 11 demonstram que, de fato, houve melhorias nas estruturas físicas das escolas, pois, antes, eram construídas em tamanho menor e sem muitas divisões internas.

Figura 10 - Estrutura de uma escola do campo: Escola Natal, em 2010 e 2016, respectivamente



Fonte: Galvão (2023).

Figura 11 - Estrutura da escola Natal na atualidade



Fonte: Galvão (2023).

Embora haja o reconhecimento de que se tem conquistado melhorias, há também a consciência de que ainda precisa melhorar em termos de equipamentos: “A vista do que já foi, a escola melhorou muito desde a criação da Resex, mas ainda falta estruturar mais. À tarde, tem dias que os alunos não aguentam ficar aqui dentro, falta ventilador, pia, banheiro, mas o prédio em si está bom” (Liderança comunitária-L4, 2023).

Essa fala evidencia que ocorreram avanços na qualidade da infraestrutura das escolas, todavia, também indica que as condições ainda não atendem de maneira adequada às necessidades vigentes, pois a precariedade ainda é latente: alguns professores preparam a

merenda sem ter uma pia; apenas algumas escolas dispõem de banheiros construídos pela própria comunidade, conforme ilustra a Figura 12.

Figura 12 - Estrutura do banheiro das escolas do campo



Fonte: Galvão (2023).

Nas escolas que não dispõem de banheiro, os alunos fazem as necessidades fisiológicas na casa mais próxima da escola ou mesmo diretamente no meio ambiente, expostos a riscos inerentes à natureza, como picada de insetos e riscos de contaminação. Além disso, estudar e concentrar-se no calor é um desafio para o estudante, sobretudo diante da forte estiagem pela qual o Estado do Amazonas vem passando. Esta questão merece ser tratada, haja visto que as comunidades ribeirinhas organizam suas atividades cotidianas a partir da dinâmica do rio.

Outra questão importante que impacta na dinâmica das escolas do campo são as mudanças climáticas. Estas que ocasionam alterações nos ciclos hidrológicos. O ciclo hidrológico na Amazônia consiste em quatro períodos: enchente (novembro-dezembro), cheia (janeiro-março), vazão (abril-junho) e seca (julho-novembro):

1) Ciclo da enchente (novembro-dezembro) - esse período é crucial para as comunidades, pois as águas trazem os nutrientes para as terras adjacentes ao rio, enriquecendo as terras de várzea, onde, posteriormente, no período de seca, serão feitas plantações de ciclo curto. Com o subir das águas, as comunidades se preparam para o período da farinha, quando a família se reúne para produzir farinha para o consumo próprio e o excedente é vendido. A Figura 13, a seguir, ilustra o processo de torrar de farinha e fabricação de bolo pé de moleque, que tem como principal ingrediente a massa puba de mandioca.

Figura 13 - Produção de farinha e bolo de massa puba de mandioca



Fonte: Galvão (2023).

2) Ciclo da cheia (janeiro-março): esse período facilita a pesca, que é uma das principais fontes de alimento e renda. Também acontece a coleta de produtos extrativistas, como o açaí nativo e a castanha do Brasil; esta última geralmente é comercializada para Associação dos Produtores Agroextrativistas da Colônia do Sardinha (ASPACS). Registre-se que a figura do “patrão” ainda é presente na região e muitos ribeirinhos comercializam seus produtos aos ‘patrões’.

Durante a cheia, a maioria das casas construídas em áreas de várzeas ficam submersas e a criação de animais, como galinha e porcos, fica limitada a pequenos currais ou galinheiros improvisados.

As mudanças climáticas, intensificadas nos últimos anos, atingem os povos e comunidades tradicionais, uma vez que a intensidade e a duração das cheias podem ocasionar inundações, diminuição da atividade pesqueira e atrasos no calendário escolar. Durante a cheia, não há aula nas escolas do campo das comunidades ribeirinhas. A Figura 14 retrata um pescador remendando os buracos da tarrafa, para que esteja em boas condições de pescaria.

Figura 14 - Tarrafa utilizada na pesca



Fonte: Galvão (2023).

A Figura 15 registra imagens de pequenas criações domésticas, como pato, porco, galinha e galinha d' Angola, que servem de alimento para os ribeirinhos, sobretudo no período do inverno amazônico.

Figura 15 - Pequenas criações de animais



Fonte: Galvão (2023).

3) Ciclo da vazão (abril-junho): o nível das águas começa a baixar; o rio deposita no solo os nutrientes necessários para o cultivo de plantas de ciclo curto, como milho, batata, feijão, melancia, abobora, gergelim, dentre outros. As mudanças climáticas podem resultar em variações na quantidade de água disponível, o que vai impactar diretamente na agricultura ribeirinha. A Figura 16 ilustra a secagem do gergelim e a plantação de milho em uma comunidade ribeirinha:

Figura 16 - Secagem do gergelim e plantação de milho



Fonte: Galvão (2023).

4) Ciclo da seca (julho-novembro): nesse período, as comunidades colhem as culturas

de ciclo curto, criam os animais de pequeno porte com maior facilidade, priorizam o abastecimento de água. Para o finalzinho de novembro, elas se preparam para o período de escassez. Nesse sentido, estocam alimentos e, nas comunidades onde não há energia elétrica, os moradores secam o peixe ao sol, garantindo sua durabilidade. A Figura 17 ilustra a secagem natural de peixe que servirá como alimento no período de escassez:

Figura 17 - Secagem tradicional de peixe ao sol



Fonte: Galvão (2023).

Com as mudanças climáticas, os níveis dos rios ficam muito baixos, o que compromete a navegação e, conseqüentemente, a escoação da produção. Na educação, especificamente, a sala de aula se torna um espaço desconfortável, dificultando a aprendizagem e a assimilação dos conteúdos pelos alunos.

Quanto à organização didática das salas de aulas, as classes são multisseriadas e a quantidade de professores varia de acordo com o nível de ensino ofertado e a quantidade de alunos. Durante a pesquisa de campo, constatou-se que algumas escolas contam com até cinco professores e outras com apenas um docente. Dado o baixo quantitativo de alunos, uma escola atende às demandas educacionais de mais de uma comunidade.

3.2 Educação Diferenciada aos povos tradicionais: lacunas e desafios

Dada a extensão da Resex Médio Purus, este estudo considerou apenas as 53 comunidades que ficam entre a Comunidade Praia da Lábrea e a Comunidade Limeira, pelo fato de estarem dentro dos limites do município de Lábrea. Em 2023, segundo dados coletados na SEMED, entre as comunidades Praia da Lábrea até a comunidade Limeira, Lábrea contava com 49 escolas do campo, com um total de 1.008 alunos matriculados no Ensino Fundamental. As escolas contam com 112 professores da rede municipal.

O Ensino Médio, que é responsabilidade do governo estadual, é ofertado em 21

comunidades. Em 2023, os alunos matriculados foram: 140 no 1º ano; 244 no 2º ano e 32 no 3º ano. Como o ensino é ofertado através do sistema EMPMT, cada escola funciona apenas com um professor em sala de aula. Assim são 21 professores atuando nas comunidades.

A partir da pesquisa de campo, realizada nas 53 comunidades ribeirinhas da Resex Médio Purus, análise das Atas e documentos do Conselho Gestor Deliberativo da Resex, desvelou-se as principais lacunas e desafios que são consideradas centrais neste estudo: 1) docentes das escolas do campo; 2) transporte escolar, nos caminhos das águas; 3) calendário escolar; 4) metodologias adotadas e materiais didáticos; 5) parcerias entre escola e órgãos ambientais; 6) organização dos comunitários na luta pelo acesso à educação; e 7) Ações complementares implementadas nas comunidades da RESEX.

3.2.1 Docentes das escolas do campo

Os professores da rede estadual estão atuando como contratados por meio de Processo Seletivo (PS) da Secretaria Estadual de Educação; já os da rede municipal não passam por nenhum processo formal de seleção e são prestadores de serviços, contratados temporariamente, de acordo com os interesses das lideranças políticas, da Secretaria de Educação do Município, mas também tendo em consideração a avaliação da comunidade e o desempenho do docente avaliado por meio dos relatórios bimestrais, conforme esclarece o coordenador das escolas do campo:

Inicialmente, os professores são contratados segundo as indicações políticas, e a partir do olhar do Secretário, que por ser uma pessoa que tem muita experiência, consegue identificar se a pessoa tem o perfil ou não. Mas, a permanência desse professor no quadro de profissionais é determinada por meio da avaliação da comunidade e do desempenho do professor. Nesse sentido, o trabalho do coordenador de área é fundamental. São os coordenadores que reúnem com as comunidades e fazem um trabalho de sondagem com a comunidade sobre o desempenho do professor, bimestralmente os coordenadores dos polos entregam esses relatórios na Secretaria, tendo esse documento em mãos temos a segurança para pedir a permanência do professor em determinada comunidade (Coordenador das escolas do campo, 2024).

Portanto, os professores não têm estabilidade no emprego e todos os anos vivenciam a incerteza de renovação do contrato de trabalho, conforme depoimento do professor C4:

[...] somos contratados por sete meses, aí depois desse período somos afastados e muitas vezes não voltamos mais para o mesmo lugar. Essa situação é complicada porque não podemos fazer planos de futuro, nem mesmo se apegar muito às pessoas das comunidades, porque também podemos ser trocados de comunidade.

Essa situação revela a insegurança que os professores do campo vivenciam. Chama

atenção, ainda, o fato de haver trocas constantes, comprometendo o desempenho e a aprendizagem dos alunos.

Os professores contratados pela prefeitura para ministrar aulas em escolas de comunidades mais distantes da sede permanecem na comunidade durante todo o período letivo; alguns levam suas famílias e a escola se torna o lar de seu grupo familiar. Enquanto aqueles que atuam em comunidades mais próximas da cidade, geralmente passam o final de semana e feriados mais prolongados na sede do município.

Apesar dessa situação de insegurança e ausência de garantias de direitos trabalhistas, percebe-se o esforço individual dos professores em ampliar sua formação: a maioria cursou o Ensino Superior, com formação em Pedagogia, História, Geografia, Matemática e Letras; aqueles que possuem somente o Ensino Médio estão cursando o Ensino Superior, através do Centro Universitário UNIFAEL, que oferta Educação Superior na modalidade EaD, com mensalidades a custo acessível.

Contudo, impressiona a falta de estrutura mínima que proporcione ambiente favorável à formação. Em uma comunidade, uma professora relatou que estava cursando a faculdade pela UNIFAEL e, como não tinha internet própria para realizar e enviar suas atividades, ficava debaixo da casa de missionários evangélicos - que tinham acesso à internet - e de lá enviava suas atividades, conforme ilustra a Figura 18.

Figura 18 - Aluna da UNIFAEL realizando suas atividades



Fonte: Galvão (2023).

Outros professores compartilharam que precisam se deslocar para uma comunidade próxima todas às vezes que necessitam postar as atividades. Essa realidade leva a questionar se a educação ofertada está sendo promotora de crítica-reflexiva, que favorece a emancipação, ou

se apenas está contribuindo para a manutenção dos processos de alienação. Gedhin (2012, p. 45) aponta que “a educação torna-se significativa ao se propor como uma alternativa de leitura crítica da realidade”. Nesse sentido, o professor deve ser um crítico da realidade na qual está inserido e o processo educacional deve levar à superação dessa realidade.

Assim como a professora ilustrada na imagem, diversos outros professores das escolas do campo do município de Lábrea estão buscando aprimorar sua formação através do Centro Universitário UNIFAEL. Embora se reconheça o esforço desses professores, fica evidente a mercantilização da educação. No município de Lábrea há três instituições públicas – a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFAM-Campus Lábrea) – as quais poderiam, através de parcerias municipal e estadual, ofertar cursos de formação capazes de mitigar as demandas.

Os comunitários reconhecem que o ensino à distância e com as condições estruturais das comunidades não é o ideal e reforçam o desejo de lutar por uma educação diferenciada, que seja ofertada na própria comunidade, sem a necessidade de deslocamento para a cidade, conforme se pode constatar no depoimento do conselheiro - C3:

Olha, estamos lutando para que tenha o ensino aqui mesmo na comunidade, com professores aqui. Porque temos muitas pessoas fazendo os cursos ofertados pela FAEL, mas é a distância e a estrutura aqui é muito ruim, então a qualidade da aprendizagem fica comprometida, os alunos se esforçam, mas eu acredito que eles não aprendem tudo que deveriam aprender não. Então, acredito que devemos lutar para que tenha esse ensino superior ou mesmo técnico aqui na nossa comunidade. (Conselheiro - C3, 2023).

As reivindicações dos comunitários estão em consonância ao que preconiza as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo que reforça a importância de mobilizar o poder público e outras instituições educacionais para implementar cursos presenciais de formação de professores e de oferta educacional superior ou técnica, que não apenas formem, mas também integrem a realidade local incentivando a participação ativa dos discentes na construção do conhecimento, ao estabelecer que:

Art. 12 O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos arts. 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções CNE/CEB nº 3/97 e nº 2/99, assim como os Pareceres CNE/CP nº 9/2001, nº 27/2001 e nº 28/2001, e as Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e nº 2/2002, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal. Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes. Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que

orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes: I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (CNE, 2002, art. 12).

A pesquisa nas escolas das comunidades da Resex Médio Purus aponta que, no que tange à formação de professores, a Política de Educação do Campo, não condiz com a realidade vivenciada pelos educadores. Os professores da rede municipal não recebem formação específica para trabalhar em salas multisseriadas, todavia fazem um planejamento anual e, a partir da realidade da comunidade, vão adaptando o plano, conforme a fala da Professora - P2:

Bem, formação específica nós, professores, não recebemos. Quer dizer: depende de cada professor buscar o conhecimento necessário para melhorar sua prática pedagógica, a Semec, faz a formação, dá as orientações básicas e a gente vai aprendendo no dia-a-dia. A única formação que fiz, fora a faculdade, foi um curso que o IFAM ofertou que ensinava o professor a trabalhar com metodologias a partir da realidade dos alunos. Nossa! Esse curso me ajudou muito, melhorei minha prática em sala de aula e passei a valorizar mais a realidade das pessoas que vivem aqui. (Professor-P2).

O depoimento da P2 aponta a importância de se trabalhar metodologias apropriadas à realidade dos discentes, dialogando com a realidade socioambiental, ao mesmo tempo em que revela o quanto foi importante o curso de “Aperfeiçoamento em salas multisseriadas para professores das escolas indígenas e do campo/floresta”, ofertado pelo IFAM-Campus Lábrea, em 2022, através do projeto do Observatório em Educação do Campo/Floresta e Indígena da região do Médio Purus-OECFIMP, aprovado pela FAPEAM, por meio do Edital Mulheres e meninas na ciência, sendo a única formação específica que os professores receberam.

A atividade que a SEMED adota como metodologia de formação, que a denomina de ‘jornada pedagógica’, consiste em uma semana de formação com os professores das escolas do campo e professores da cidade. Durante essa semana, os professores recebem formação e apoio para fazer o planejamento das aulas e, quando chegam nas comunidades, fazem as adaptações necessárias. Sobre essa temática o coordenador das escolas do campo explicou que: “jornada pedagógica consiste em uma formação de quatro dias, dada por uma equipe de professores de Manaus que trabalha por modalidades, posteriormente a secretaria faz o acompanhamento desses professores nos polos” (Coordenador, 2024).

A iniciativa de acompanhamento dos professores através dos coordenadores de polo é fundamental na metodologia de formação adotada pela SEMED. Os coordenadores de polo não

apenas supervisionam e orientam os professores na implementação dos planos de aula adaptados às realidades locais, mas também atuam como facilitadores de trocas de experiências. O acompanhamento realizado pelos coordenadores de polo ajuda a identificar necessidades específicas de formação e as dificuldades enfrentadas pelos professores, possibilitando à SEMED ajustar estratégias e oferecer suporte personalizado, que vai além da formação adquirida durante a jornada pedagógica.

As pesquisas sobre Educação do Campo realizadas pelo Observatório de Educação do Campo/Floresta e Indígena na região do Médio Purus (OECIMP) (2022), vinculado ao IFAM-Campus Lábrea, reconhecem que as escolas do campo do município possuem especificidades e diversidades socioambientais que agregam uma dinâmica particular e produzem relações complexas, que precisam ser compreendidas no contexto de efetivação da política de educação. Nessa mesma linha, Maximiano e Galvão (2020, p. 4) defendem que “[...] pensar no homem e na mulher amazônida é pensar em uma rede complexa de povos e comunidades tradicionais que possuem uma riqueza de conhecimentos que precisam ser considerados no contexto da concretização da política pública de educação”.

As palavras de Maximiano e Galvão (2020) ressaltam a importância de reconhecer a diversidade e a complexidade das identidades culturais na Amazônia, especialmente no que tange aos povos tradicionais. Ao falar sobre “pensar no homem e na mulher amazônida”, enfatiza-se que essas identidades não podem ser vistas de forma isolada, mas sim como parte de um complexo cultural que inclui uma variedade de grupos, cada um com suas próprias tradições, histórias e conhecimentos. Esses saberes são fundamentais na formulação de políticas públicas que promovam a sustentabilidade. Ao mencionar a “concretização de política pública de educação”, sugere-se que é necessário criar um ambiente onde os saberes sejam valorizados e utilizados como base para a formação de currículos e metodologias de ensino.

Nas escolas das comunidades ribeirinhas, os professores assumem múltiplas funções, conforme depoimentos elencados no Quadro 9:

Quadro 9 - Funções dos professores das escolas do campo

Tema	Fala dos entrevistados	Análise
Funções e	<p>“Faço a merenda dos alunos, a limpeza interna e externa da escola, abasteco a escola com água e faço brincadeira com as crianças fora do horário de aula (Professora-P1, 2023).</p> <p>“O professor da zona rural tem várias funções, ele tem que limpar a escola, pescar, estivar porto, ajudar a comunidade no que for preciso (Professor-P3, 2023).</p>	Os professores das escolas do campo, assumem todas as tarefas sozinhos. Nesse cenário Hage (2017, p.10) aponta que “os professores se sentem ansiosos, inseguros, demonstram insatisfação, preocupação, sofrimento e, em determinados casos, até desespero ao pretenderem realizar o

atribuições	“Como não temos auxiliares, então, somos merendeiro, faxineiro, muitas vezes somos psicólogos, auxiliamos os comunitários em tudo (Professor – P4, 2023).	trabalho da melhor forma possível e ao mesmo tempo, se sentindo perdidos, impotentes para cumprir as inúmeras tarefas administrativas e pedagógicas [...]
--------------------	---	---

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados de campo.

De acordo com o exposto, os professores, além de preparar e ministrar as aulas, são os responsáveis por preparar a merenda, servir os alunos, limpar a escola interna e externamente, fazer o caminho do porto, carregar água naquelas comunidades onde não há poço ou encanamento de água, dentre outras funções. Todas essas funções são desafiantes e “somente o fazer cotidiano nos ajuda a descobrir maneiras de melhorar o trabalho, atender aos alunos, fazer a merenda e manter a limpeza da escola. Conciliar todos os afazeres é algo que somente a prática cotidiana nos faz aprender” (Oliveira; Maximiano, 2022, p. 90).

3.2.2 Transporte escolar, nos caminhos das águas

Nas comunidades ribeirinhas, as casas são construídas de acordo com os núcleos familiares; assim, cada casa pode ficar até 3 km de distância da escola. Além disso, uma única escola atende às demandas educacionais de mais de uma comunidade. A realidade das comunidades ribeirinhas revela uma dinâmica social e educacional complexa, fortemente influenciada pela geografia e pelas relações familiares. A construção das casas, conforme os núcleos familiares, atende às necessidades do grupo doméstico familiar e seguem os princípios das tradições socioculturais de cada grupo tradicional, em suas singularidades.

Nesse contexto, o rio possibilita o deslocamento dos comunitários e, na maioria das vezes, constitui-se a única via de transporte. Dessa forma, o deslocamento dos alunos das comunidades até a escola é realizado em embarcações do tipo lancha, bote de alumínio com capacidade para transportar até 14 pessoas, ou canoa de madeira com motor rabeta, com capacidade para transportar entre dois a oito alunos. As Canoas de madeira, em maioria, são precárias, sem cobertura para proteger das adversidades climáticas.

Durante a pesquisa de campo, registrou-se que as embarcações até dispõem de coletes salva-vidas, mas o uso desse equipamento é negligenciado pelo canoeiro e estudantes, conforme Figura 19.

Figura 19 - Embarcações utilizadas para o transporte escolar nas escolas do campo



Fonte: Galvão (2023).

Para viabilizar o transporte escolar, cada escola conta com uma pessoa (o canoeiro) contratada para transportar os alunos no trajeto de ida e volta das comunidades até a escola; geralmente são pessoas que residem na própria comunidade e são responsáveis por informar a necessidade de fazer manutenção nas embarcações, fazer a gestão do combustível, orientar os alunos sobre a necessidade de uso de equipamentos de proteção, como coletes salva-vidas.

O combustível para o deslocamento dos alunos é fornecido pela Prefeitura Municipal e pela SEMED. Contudo, conforme relatos e constatação *in loco*, muitas vezes o combustível não é suficiente para atender às necessidades de transporte dos alunos. Dessa forma, o próprio aluno ou sua família precisam arcar com as despesas para viabilizar o deslocamento dos alunos para dar continuidade no acompanhamento das atividades escolares. Por vezes, a escassez de combustível impede que os alunos possam acompanhar de maneira adequada o processo formativo escolar, em razão das faltas. É necessário registrar que, durante a pesquisa de campo, houve relatos de que o combustível que deveria ser repassado pela SEDUC estava atrasado há mais de três meses.

Poucas são as comunidades que dispõem de escolas de Ensino Médio. Das 53 comunidades visitadas, apenas 21 tinham escola de Ensino Médio. Assim, para que seus filhos possam dar continuidade aos estudos, algumas famílias vão à cidade e outras optam por mandar os filhos estudarem na escola da comunidade mais próxima (onde haja escola de Ensino Médio), que geralmente fica distante.

Em algumas comunidades, durante o verão, o acesso à escola é feito por terra. Alguns alunos caminham pelo varadouro até chegar à escola, com um tempo de caminhada variando entre 30 minutos a duas horas. Como as aulas do Ensino Médio são ofertadas no período da

noite, muitas vezes o retorno é arriscado, conforme o relato de uma mãe da comunidade Porangaba:

Ter o Ensino Médio na comunidade é um sonho, mas como são poucos alunos isso não é possível, aí minha filha, que já terminou o Ensino Fundamental, precisa ir todos os dias para a escola em outra comunidade, o trajeto é arriscado, às vezes tem temporal, é preciso esperar o tempo passar, é muito perigoso atravessar o rio quando tem temporal, aí ela chega em casa meia-noite, quando não tem temporal ela chega 10:40. Mas é o jeito! Não podemos deixar tudo aqui e ir morar na cidade ou em outra comunidade, porque nossas coisas estão aqui. Sabe? (Relato de uma mãe. Anotações no diário de campo, 2023).

Fica evidenciado que o transporte escolar, apesar de todos os esforços da gestão (pagamento de canoero, manutenção das embarcações e combustível), ainda é um desafio, este está relacionado a questões de infraestrutura das embarcações, que por vezes, não dispõe cobertura, equipamentos de proteção, ou não é feita a manutenção periódica e à própria dinâmica geográfica das comunidades ribeirinhas que dificulta a entrega de combustível e o deslocamento das embarcações no período de seca.

3.2.3 Calendário Escolar, seguindo o ritmo do tempo sociocultural

As comunidades rurais ribeirinhas possuem dinâmicas socioculturais que estão intrinsecamente ligadas aos ciclos agrícolas. As atividades de plantio e colheita, por exemplo, não ocorrem em um período fixo, mas variam de acordo com a região, as culturas implantadas e as mudanças climáticas. Nesse sentido, o calendário escolar precisa refletir o ritmo sociocultural comunitário.

Sobre o calendário escolar, a LDBEN, no art. 28 e seus incisos II e III, preconiza que:

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;

III-adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996, art. 28).

As aulas da rede estadual seguem o calendário do estado, iniciando as aulas em março, estendendo-se até dezembro. As aulas da rede municipal iniciam em maio e vão até a primeira quinzena de dezembro. Todavia, nas comunidades visitadas, as adaptações preconizadas pela LDBEN não estão sendo pensadas dentro do calendário escolar estadual, uma vez que todos os municípios seguem o mesmo calendário. Inclusive, uma das dificuldades apontadas pelos professores é o fato de as aulas serem ministradas ao vivo e, quando há algum problema de sinal de internet ou com os equipamentos, o professor presente em sala tenta repassar os conteúdos

aos alunos, para que estes não fiquem totalmente prejudicados.

O calendário escolar municipal difere do estadual, uma vez que inicia mais tarde e termina mais cedo, e até mesmo em relação ao calendário escolar municipal da zona urbana. Segundo o coordenador das escolas do campo, as aulas iniciam mais tarde, em relação às aulas da cidade, justamente para atender às especificidades de cada comunidade:

O calendário da Educação do Campo é organizado de acordo com as especificidades das comunidades. Nós temos comunidades em diferentes locais, quem conhece a região, sabe que temos muitas escolas em lugares completamente diferentes um dos outros: temos o rio Purus onde fica a maior quantidade das escolas, em área de várzea, temos escola que fica no ramal do PA Monte, no ramal da Nova Califórnia, Ramal do Vale do Querequetê, isso é sul de Lábrea. Nessas escolas, o calendário de 2023 ainda está em vigência até o final de fevereiro. Por questões geográficas, distância, acesso, a gente tem que fazer o calendário diferenciado. Os demais são feitos sempre pensando nessa questão geográfica, porque no Purus a gente tem muitas escolas, a maior parte fica na margem do rio onde o acesso é fácil, mas tem a questão da cheia que nos impede de começar antes, justamente porque tem escolas que chegam a ficar submersas. As que ficam nos ramais próximos da cidade a gente vai adaptando o calendário de acordo com as informações que a gente vai recebendo das comunidades (Coordenador das escolas do campo, 2024).

Contudo, esse atraso no início das atividades representa um prejuízo para os alunos. O coordenador destaca que o atraso no início das atividades escolares representa uma perda significativa de tempo de aprendizagem, o que é prejudicial, considerando que se trata de uma modalidade de ensino diferenciada, que requer uma abordagem pedagógica específica para atender às necessidades dos estudantes das comunidades ribeirinhas:

Como pedagogo, eu acho que é uma perda grande porque a gente perde quase 2 meses de aula, enquanto que o professor poderia estar trabalhando lá e até melhorando a qualidade da educação que ele leva para as crianças. A gente sabe que temos inúmeras dificuldades, mas essa questão do tempo atrapalha bastante, porque o aluno da educação do campo é uma modalidade diferente, até por trabalhar o multisseriado ele precisa que você conheça um pouco da metodologia, mas precisa que você tenha esse cuidado, você tem que entender que o aluno é diferenciado porque na maioria das vezes ele ajuda a família, então tem que ter todo um planejamento de acordo com a realidade onde essa escola está inserida, então tudo isso implica no aluno perder um pouco em relação a esse atraso (Coordenador das escolas do campo, 2024).

O calendário evidencia um problema estrutural na organização da Educação do Campo, que leva a atrasos no início do ano letivo e, conseqüentemente, prejudica os estudantes. É importante que o calendário escolar seja adaptado às diversas realidades geográficas, à dinâmica do ciclo das águas, aos ciclos de plantações e colheitas de cada comunidade. No entanto, parece haver a falta de um planejamento eficaz, que permita superar esses obstáculos sem comprometer a qualidade do ensino ofertado.

O Quadro 10 aponta a percepção dos professores no que se refere ao calendário escolar:

Quadro 10 - Percepção dos professores sobre o calendário escolar

Tema	Fala dos entrevistados	Análise
Calendário	<p>“As aulas do estado iniciam em março e a do município só inicia no final de maio, aí nós professores que somos contratados pelo município e pelo estado ficamos na comunidade de março até dezembro” (Professor-P3, 2023).</p> <p>“O calendário é um desafio, porque mesmo iniciando as aulas do município mais tarde, a gente tem que cumprir as 800 horas aulas ao longo do ano e muitas vezes fica difícil porque muitos alunos ajudam os pais no período da farinha e da colheita do feijão” (Professor-P5, 2023).</p>	<p>A LDB (1996) assegura que, “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”. Contudo, no que tange à educação ofertada pelo Estado do Amazonas, essa orientação não tem sido considerada, visto que todo o estado segue o mesmo calendário.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de campo.

É necessário que haja um esforço conjunto entre a SEMED, professores e comunidades, para buscar soluções que garantam o estabelecimento de um calendário de fato diferenciado e que assegure a qualidade da educação.

3.2.4 Metodologias adotadas e materiais didáticos

Nas escolas do campo das comunidades ribeirinhas do Médio Purus, devido ao baixo quantitativo de alunos e de professores, as salas de aula são multisseriadas. Essa configuração apresenta desafios únicos, principalmente porque os professores não recebem formação específica para desenvolver metodologias voltadas à multisseriação. Conforme discutido no primeiro tópico, a falta de formação específica para trabalhar a multisseriação dificulta a adaptação dos professores a essa dinâmica, sobretudo para aqueles que estão iniciando sua carreira docente.

As dificuldades enfrentadas pelos docentes de salas multisseriadas são evidentes nas diversas práticas pedagógicas exigidas para atender a grupos heterogêneos, em que alunos com diferentes idades e estágios de aprendizagem compartilham o mesmo ambiente. Com o tempo, os professores vão encontrando sua própria forma de se organizar e trabalhar. Os relatos dos professores evidenciam as dificuldades vivenciadas diariamente:

No primeiro momento é um impacto muito grande para nós, porque é difícil e o aprendizado é mais tardio. Uma dificuldade que a gente enfrenta é que trabalhando em sala multisseriada, onde os níveis de aprendizagem são diferenciados, então nós professores, temos que nos virar nos 30, porque para cada nível de aprendizagem temos que nos planejar e nos preparar para superar os desafios. Como seria bom que essas salas multisseriadas se tornassem seriadas! Mas para nós que já estamos trabalhando há muito tempo, nos acostumamos a trabalhar com a diversidade de áreas e a gente passar a ver melhor as dificuldades dos alunos (Professor-P4, 2023).

O professor P4 menciona a necessidade de preparação para trabalhar com a diversidade de alunos e níveis de aprendizagem, o que exige um esforço extremo e planejamentos específicos. Esse esforço pode levar à sobrecarga dos educadores, que devem, conforme relato supradito, “se virar nos 30” para atender às demandas. Nesse sentido, destaca-se que o esforço não é apenas logístico, no sentido de conciliar as muitas responsabilidades que recaem sobre o professor, mas é também um esforço emocional para lidar com todas essas situações:

É um pouco complicado porque a gente tem que se desdobrar, tem que ter muita atenção porque são várias turmas dentro de uma sala, mas, por outro lado, aquele aluno que vem com o interesse de aprender e assimilar aquele conteúdo que a gente tá passando é um ponto positivo, porque, por exemplo, enquanto eu estou trabalhando com um aluno do nono ano, se o aluno do sexto ano tiver prestando atenção, se for um momento que ele estiver sem fazer nada, ele pode aprender o conteúdo de algo que ele só iria ver mais adiante (Professor-P5, 2023).

O depoimento do professor P5 demonstra que, apesar de todas limitações técnicas, barreiras institucionais e dificuldades operacionais, eles também reconhecem os benefícios da sala multisseriada, dentre eles a possibilidade do aluno em nível de conhecimento mais baixo poder ter acesso a explicações e conteúdos de níveis mais elevados. Nesse sentido, a sala de aula se tornaria um ambiente de aprendizagem colaborativa:

É um pouco complicado, porque é um horário só para trabalhar com esse tanto de série, aí tem que dividir os tempos para poder dar conta, porque como são poucos alunos, não pode dividir em dois períodos, precisar ser todos pela tarde mesmo. Mas os alunos são tranquilos e tenho me saído bem (Professor-P6, 2023).

Apesar das dificuldades enfrentadas no contexto das salas de aula multisseriadas, demandando maior flexibilidade, organização e planejamento para atender aos diferentes níveis de aprendizagem, este espaço pode proporcionar oportunidades de aprendizagem diferenciadas e favorecer a interação entre os alunos de diferentes séries. A vivência comunitária favorece aos alunos desenvolverem este compartilhamento no âmbito da escola.

No entanto, a falta de formação específica para trabalhar em salas multisseriadas impõe o modelo seriado como o ideal, desconsiderando-se as múltiplas possibilidades metodológicas que esse modelo pode oferecer. As reflexões de Arroyo (2001), Hage e Barros (2010) salientam a busca de superação da mera repetição do modelo educacional urbanocêntrico, seletista e excludente:

No que concerne à educação especificamente, muitas das peculiaridades que caracterizam as escolas do campo em face de suas localizações territoriais não têm sido consideradas com relação às políticas educacionais implementadas no país. Em muito isso se deve à existência de uma concepção urbanocêntrica de mundo que é hegemônica e que invisibiliza as escolas do campo, seus problemas, suas necessidades e sua importância no cenário atual (Hage; Barros, 2010, p. 351).

Cruz (2014), Hage (2010) e Ghedin (2012) evidenciam que a efetivação da Política de Educação do Campo é fundamental para o fortalecimento e a identidade dos povos tradicionais. Todavia, por vezes, as estruturas dessas escolas são precárias, conforme destaca Cruz (2014, p. 25):

Nas reservas extrativistas, é comum se defrontar com escolas precárias, com oferta mínima dos níveis de ensino, restringindo-se ao Ensino Fundamental. Há também no interior da Reserva a predominância de classes multisseriadas nessas escolas. As classes multisseriadas em si não significam a precarização da escola, entretanto, se verifica que ela é utilizada pelo poder público como forma de suprir as carências estruturais ofertadas pelo poder público às populações do campo.

As escolas das comunidades ribeirinhas estão organizadas em classes multisseriadas, mas têm por base o modelo urbano seriado, que não considera a realidade dos sujeitos, tampouco a diversidade ambiental. Nesse sentido, é necessário romper com o paradigma da seriação, conforme assinala o pesquisador professor Hage (2006, p. 5):

As escolas multisseriadas constituem sua identidade referenciada na “precarização do modelo urbano seriado de ensino” e para que ofereçam uma educação de qualidade se faz necessário a transgressão desse modelo, que se funda na rigidez com que trata o tempo escolar, impondo a fragmentação em séries anuais e um processo contínuo de provas e testes aos estudantes, como requisito para a progressão no sistema educacional. As escolas multisseriadas têm assumido um currículo deslocado da cultura das populações do campo, inspirado em compreensões universalizantes, que sobrevalorizam concepções mercadológicas e urbano cêntricas de vida e desenvolvimento, em detrimento dos saberes, e modos de vida do campo.

A falta de conhecimentos sobre as metodologias da multisseriação leva o professor a trabalhar como se tivesse em uma turma seriada. Maximiano e Rabelo (2022) entendem que a ideia para trabalhar a multisseriação consiste no conhecimento compartilhado, tendo como referência a Pedagogia da Autonomia, idealizada por Paulo Freire (1921-1997). Então, as aulas seriam preparadas tendo como referência os temas geradores, que fazem parte das vivências dos alunos.

Os materiais didáticos utilizados nas escolas do campo não expressam a diversidade ambiental e cultural dos estudantes do campo, ficando o professor como responsável por fazer as devidas adaptações, conforme se pode constatar nas falas dos professores constantes no Quadro 11.

Quadro 11 - Percepção dos professores sobre os materiais didáticos

Tema	Fala dos entrevistados
Materiais didáticos	<p>“Trabalhamos com o material didático fornecido pela secretaria, aí adaptamos para a cultura para o dia a dia deles” (Professor do Campo-P3, 2023).</p> <p>“Assim, o nosso livro não é do cotidiano deles, mas a gente enquanto professor, estamos sempre adaptando para a realidade deles” (Professora do Campo-P5, 2023).</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de campo.

Como se pode perceber, alguns professores conseguem articular os conteúdos dos livros didáticos às atividades realizadas pelos comunitários ribeirinhos. Em seu relato, a Professora do Campo P4 explicou:

Trabalhamos de acordo com a necessidade e sempre buscando algo de dentro da própria comunidade para mostrar para eles conhecerem na prática, como se relaciona a teoria. Como aqui temos um trabalho muito bom que é o plano de manejo do pirarucu, então pegamos e relacionamos com a teoria, que é o peixe e suas características, a época de reprodução, a contagem do pirarucu, habitat dele, quanto que eles precisam pescar para conseguir um determinado valor, assim conseguimos articular a prática com as disciplinas de ciências, história, geografia, matemática e até a educação física, quando a gente relaciona com os movimentos físicos realizados durante a pesca (Professora do Campo - P4, 2023).

Nessa linha, Paulo Freire (1989) ajuda a compreender que as vivências cotidianas dos sujeitos são relevantes no processo de ensino aprendizagem; desse modo, a educação deve ser pensada a partir da realidade em que o sujeito está inserido, pois “[...] a leitura do mundo, da realidade, vem antes mesmo da leitura do texto escrito, e que a leitura palavra escrita deve vir como continuidade da leitura da realidade concreta” (Freire, 1989, p. 13).

Ao discorrer sobre a importância da educação como um instrumento facilitador do processo de gestão das Resex e de autonomia das comunidades, Cruz (2014) assinala a educação como fundante da gestão territorial:

A educação pode ser um instrumento fundamental para a compreensão dos processos participativos que interferem diretamente na vida das comunidades. É cada vez mais necessário que as comunidades tenham acesso a uma educação escolar que contribua com uma participação qualificada para esse enfrentamento, para sua intervenção no Conselho Gestor da RESEX que é composto por diferentes instituições públicas e privado com interesses e responsabilidades diversas ao das comunidades. Para isso, é preciso compreender a lógica instituída, levando-os a agir com autonomia na defesa de sua própria sobrevivência, de seus próprios interesses (Cruz, 2014, p. 28).

O acesso à política pública de educação pode proporcionar aos povos tradicionais a busca pelo acesso e garantia dos seus direitos, a partir de uma compreensão dos aspectos legais, ambientais e políticos que envolvem a gestão da Resex, capacitando-os para uma participação mais efetiva. Entende-se que os povos tradicionais podem agir de forma autônoma na defesa dos interesses comunitários e na garantia de sua sobrevivência. Nessa perspectiva, a educação se torna não apenas um instrumento de capacitação, mas também um instrumento de empoderamento das comunidades, possibilitando que elas exercitem suas capacidades como agentes ativos na gestão de seus territórios e na luta e promoção de seus direitos.

3.2.5 Parcerias entre escola e órgãos ambientais

Considerando que as escolas objeto da pesquisa se encontram numa Resex, compreende-se que a parceria com os órgãos ambientais é fundamental para o desenvolvimento de ações educativas e de conscientização/sensibilização ambiental, a fim de viabilizar a participação dos povos tradicionais nas questões relacionadas ao território, que é diferenciado e que apresenta particularidades e desafios específicos relacionados à conservação da biodiversidade, ao uso sustentável dos recursos naturais e ao modo de vida dos povos tradicionais.

Contudo, identificou-se a inexistência de parcerias entre as escolas e órgãos ambientais, conforme os relatos dos professores constantes no Quadro 12. Os professores são invisibilizados e tratados como se não fizessem parte da comunidade.

Quadro 12 - Percepção dos professores sobre parceria escola/órgãos ambientais

Tema	Fala dos entrevistados
<p>Parceria escola/órgãos ambientais</p>	<p>“Eu, particularmente, já estou aqui há 6 anos e nunca tivemos essa parceria não. Eles já vieram na comunidade, mas nunca me convidaram para participar de nada não” (Professora-P4, 2023).</p> <p>“[...] em momento algum, nas escolas que já trabalhei, nunca fizeram nenhum encontro com professores não” (Professora-P5, 2023).</p> <p>“Eles vêm aqui só para conversar com o povo da comunidade, mas não chamam os professores para participar das reuniões não” (Professora-P6, 2023).</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de campo.

Os órgãos ambientais se beneficiariam dessa parceria, uma vez que estabeleceriam um canal direto de comunicação com a comunidade escolar, possibilitando uma maior disseminação de informações e orientações sobre questões relevantes para conservação da biodiversidade e manutenção dos modos de vida tradicionais das comunidades locais.

Se houvesse uma parceria com os órgãos ambientais, as escolas teriam acesso aos direitos socioambientais, tais como: uso dos recursos naturais, participação na gestão, acesso a programas de desenvolvimento sustentável, consulta e consentimento de atividades que podem gerar impactos nos territórios, a especialistas e a recursos que poderiam contribuir para o aprendizado dos estudantes, possibilitaria a realização de atividades práticas, palestras e oficinas temáticas, tornando o ensino mais dinâmico e significativo.

Na comunidade Sitiá, foi citado um projeto realizado em parceria com o ICMBio, mas, por falta de apoio, foi abandonado:

Durante esses três anos que estou na comunidade esse ano eles vieram aqui, e eu

conversei com a responsável, ela perguntou se a gente tinha no plano algum trabalho com as crianças... porque assim, antes tinha o projeto Pé de Pinche, que era para gente trabalhar com as crianças a questão da preservação dos recursos naturais, no caso era a proteção dos tabuleiros de quelônios e depois fazíamos a soltura deles, assim as crianças aprendiam a importância de preservar os quelônios para as futuras gerações... Só que eles (ICMBio) não deram suporte para ajudar a gente, como eu falei para ela, que só a professora não tem como levar esse projeto, porque precisa ter todo um planejamento, uma organização, trabalho junto com a comunidade, e eles não deram o suporte. Mas, segundo ela, eles querem trabalhar junto com a escola e comunidade, fizeram até uma reunião com as lideranças da comunidade, acho que vai ser muito bom se essa parceria acontecer mesmo (Professora - P2, 2023).

Existe uma necessidade e ânsia para que sejam desenvolvidos projetos de educação ambiental, todavia, há o reconhecimento de que precisa haver apoio do órgão gestor e da comunidade. Nesse sentido, durante a aplicação das entrevistas, todos demonstraram interesse em colocar em prática a parceria escola/órgãos ambientais, conforme depoimentos abaixo:

Nunca teve uma reunião específica para tratar com a comunidade sobre a temática educação. O que tem são reuniões, em visita às comunidades, essas conversas mais informais, até para saber como estão as aulas, se os professores estão faltando, quando que voltam. Mas não temos uma atuação sistemática não. Nesse sentido, penso que seria importante inserir os atores educacionais nos diálogos das comunidades, buscando, quem sabe, desenvolver pequenos projetos (Gestora da Resex Médio Purus, 2024).

Atualmente não tem nenhuma parceria. Gostaria muito que o ICMBio nos convidasse para participar de algum projeto que pudéssemos implementar nas comunidades. Sobretudo se tivesse algo voltado para a sustentabilidade das comunidades. Se tivesse algo já poderíamos inserir dentro do planejamento para que os professores pudessem colocar em prática [...] temos que retomar as parcerias, antes já trabalhamos em parceria com o IDAM, ICMBio, STRL. Eles traziam algo de novo para os professores trabalharem na comunidade. O IDAM fornecia as sementes e os professores eram multiplicadores dos conhecimentos, orientavam sobre o plantio e fazia o acompanhamento, uma vez que nem sempre o IDAM podia estar presente nas comunidades. Isso contribuía para melhorar a qualidade de vida, para uma produção melhorada e de forma sustentável (Coordenador das escolas do Campo, 2024).

Tanto a gestora quanto o coordenador alertam sobre um ponto crucial: a educação precisa ser contextualizada de acordo com as realidades e necessidades das comunidades. Nesse sentido, a sustentabilidade das práticas e o respeito aos saberes tradicionais constituem temas que requerem uma abordagem socioeducativa na formação básica escolar, em conjunto com a comunidade e órgãos ambientais. É urgente a abordagem de debates pedagógicos e a implementação de atividades formativas sobre às questões socioambientais e de práticas sustentáveis nos currículos, como alternativa para estimular o desenvolvimento educacional e a conscientização ambiental, formando cidadãos críticos e engajados com suas realidades, que são heterogêneas e dinâmicas.

As falas evidenciam, ainda, tanto as dificuldades enfrentadas quanto o potencial que existe para transformar a realidade educacional dessas comunidades. Para tanto, é necessário

estabelecer diálogos entre a comunidade, responsáveis pelas escolas e órgãos ambientais, reestabelecer parcerias significativas e integrar a educação às necessidades sustentáveis locais. Nesse processo, para fomentar iniciativas de parceria, deve-se considerar a trilogia: comunidade, escola e órgãos ambientais.

3.2.6 Organização dos comunitários na luta pelo acesso à educação

As comunidades buscam formas de se organizar e lutar pelo acesso à educação e as melhorias na qualidade da educação refletem essas lutas. Nesse sentido, o Conselho Gestor Deliberativo da Resex Médio Purus constitui-se um importante mecanismo de luta.

Durante a pesquisa documental, ao consultar as Atas das reuniões do Conselho Gestor Deliberativo da Resex Médio Purus, constatou-se que a pauta sobre a educação é constante nas reuniões e que os assuntos vão desde merenda escolar, permanência do professor na comunidade, abertura de turmas para atender às demandas das comunidades, dentre outros assuntos. Destaca-se a discussão sobre a implantação de uma Casa Familiar Rural (CFR), proposta na reunião XI, reunião ordinária do Conselho Gestor Deliberativo, realizada no dia 14 de abril de 2016, em que foi votado o local para implantação da CFR, que seria na comunidade Cacau e atenderia a várias comunidades próximas. A referida discussão gerou a Resolução nº 002/2016, protocolada junto ao IFAM-Campus Lábrea no dia 25 de abril de 2016. Durante a realização desta pesquisa, não se identificou nenhum encaminhamento posterior.

A ausência de informações sobre encaminhamentos posteriores em relação à Resolução nº 002/2016 levanta a questão da efetividade das decisões tomadas nas reuniões do Conselho Gestor Deliberativo. Nesse sentido, é importante que haja acompanhamento e monitoramento das deliberações, a fim de garantir que as demandas das comunidades sejam atendidas.

No decorrer da pesquisa de campo junto às comunidades ribeirinhas, uma liderança comunitária, que também é conselheiro, mencionou a luta pela implantação de uma CFR como uma alternativa para os jovens continuarem seus estudos:

Já tentamos várias vezes uma parceria com o IFAM para trazer um polo para cá, para trazer o ensino Técnico ou até mesmo o Ensino Superior, sobretudo para trazer cursos de licenciatura, já tentamos, conversamos achamos que ia dar certo, a gente pensa que vão acontecer as coisas, mas até agora nada aconteceu. A quantidade de alunos que já terminou o ensino médio é grande, e a maioria não tem como ir para cidade para estudar lá, então quando termina o Ensino Médio eles ficam parados nos estudos. (Conselheiro - C3, 2023).

O relato do conselheiro revela um forte grau de descontentamento pelo fato de não haver resultados mais significativos gerados pelo processo de luta. Ao mesmo tempo que se reconhece

que as comunidades já estão organizadas e já vêm refletindo sobre melhorias na qualidade da educação, reforça-se a necessidade de continuar a luta, de buscar o apoio do ICMBio para somar forças no processo de reivindicação.

É fundamental que a educação continue sendo prioridade nas discussões e nas ações desenvolvidas pela Resex Médio Purus. A participação e o engajamento da comunidade são essenciais para que as decisões tomadas nas reuniões do Conselho Gestor Deliberativo tenham impacto positivo e, de fato, venham a contribuir para a efetivação de políticas públicas que assegurem o bem-estar dos povos tradicionais.

3.2.7 Ações complementares implementadas nas comunidades da RESEX

Durante a pesquisa de campo, presenciou-se a implantação do Programa Nacional de Universalização do Acesso e Uso da Energia Elétrica na Amazônia Legal – Mais Luz para Amazônia, que, segundo o Decreto N° 10.221/2020, tem por finalidade “fornecer o atendimento com energia elétrica à população brasileira residente em regiões remotas da Amazônia Legal (Brasil, 2020, art. 1º)”. Ainda, de acordo com o referido Decreto, são prioridades de atendimento:

- I - as famílias de baixa renda inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal;
- II - as famílias beneficiárias de programas de governo federal, estadual ou municipal que tenham por objeto o desenvolvimento social e econômico;
- III - os assentamentos rurais, as comunidades indígenas, os territórios quilombolas e as demais comunidades localizadas em reservas extrativistas ou impactadas diretamente por empreendimentos de geração ou de transmissão de energia elétrica cuja responsabilidade não seja do próprio concessionário;
- IV - as escolas, os postos de saúde e os poços de água comunitários; e
- V - as famílias residentes em unidades de conservação (Brasil, 2020, art. 1º, § 2º).

Constatou-se que em todas as residências foram instaladas placas fotovoltaicas, faltando apenas a ativação. No entanto, contrariando o inciso IV do referido Decreto, não foram instaladas placas solares nas escolas do campo das comunidades da Resex Médio Purus, permanecendo os geradores de energia nas comunidades que ofertam apenas o Ensino Fundamental; nas escolas que dispõem do Ensino Médio, as placas solares instaladas pela Secretaria de Estado de Educação permanecem na escola temporariamente, até o término das aulas dos alunos do 3º ano.

Nesse sentido, mais uma vez, as escolas são vistas como alheias à comunidade. Durante a pesquisa, nenhum comunitário soube explicar o porquê de não terem sido instaladas nas escolas as placas solares do Programa Mais Luz para Amazônia. Em todo caso, destaca-se a

implantação do referido programa como um avanço que, por certo, trará muitas oportunidades para as comunidades, tanto no setor produtivo como na possibilidade de ampliação da formação de alunos e professores, que, com a chegada da eletricidade, poderão ter acesso à internet e a tudo o que ela pode proporcionar.

A merenda escolar não foi uma temática trabalhada de forma detalhada dentro da pesquisa de campo. Contudo, registra-se que é ofertada aos alunos de forma precarizada e não é regionalizada. O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) determina que ao menos 30% da merenda escolar seja regionalizada, preferencialmente oriunda de comunidades tradicionais; no entanto, a alimentação que tem chegado às escolas das comunidades da Resex Médio Purus consiste de produtos industrializados, a maioria enlatados, conforme se pode constatar no cardápio ofertado (Anexo 5).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos inicialmente propostos nesta pesquisa foram: caracterizar o cenário de expansão do capitalismo na Amazônia; identificar os efeitos da expansão do capitalismo sobre o modo de vida e a educação voltada para os povos tradicionais; analisar as condições de viabilização da política pública de educação na Resex Médio Purus; compreender as lutas e estratégias das lideranças comunitárias e do Conselho Gestor Deliberativo da Resex Médio Purus em relação ao atendimento pela política de educação, formas de aceitação e/ou resistência. Mediante tais objetivos, julga-se pertinente tecer as considerações abordadas neste texto conclusivo.

O processo de expansão do capitalismo na Amazônia e a natureza das políticas públicas na região revelam a complexidade e as contradições que caracterizam a relação entre desenvolvimento econômico, permeado pelas lutas de classes e o direito ao acesso à educação, especialmente entre os povos tradicionais, representados, neste trabalho, pelas comunidades ribeirinhas da Resex Médio Purus. As análises apresentadas destacam que, ao longo da história, a Amazônia foi constantemente percebida como um espaço de exploração de recursos naturais em benefício de interesses externos, à custa dos povos tradicionais que aqui habitam.

A lógica capitalista de mercantilização da terra e dos recursos da biodiversidade transformou a rica diversidade cultural e ambiental da Amazônia em meros ativos econômicos, excluindo a voz e os direitos dos povos e comunidades tradicionais, que, historicamente, ocuparam e preservaram o território amazônico.

No que tange a Política Pública de Educação, constatou-se que esta é permeada pela lógica capitalista, refletindo os interesses das classes dominantes e os imperativos do capitalismo. A educação formal, muitas vezes, tem servido como ferramenta para reproduzir as desigualdades sociais e os interesses do mercado, sem considerar adequadamente as particularidades e as necessidades dos povos tradicionais.

Entretanto, a investigação permitiu identificar que a luta dos movimentos sociais, por professores formados, por escola nas comunidades, por melhorias na infraestrutura das escolas, transporte, merenda escolar, e a organização das comunidades em prol de uma educação diferenciada e contra-hegemônica são essenciais para promover mudanças significativas. O avanço nacional da Educação do Campo, por meio de iniciativas como o PRONERA e eventos como o ENERA, demonstra a capacidade dos povos do campo de reivindicar seus direitos e construir uma educação que considere seus saberes, culturas e identidade.

Destaca-se a região amazônica enquanto um mosaico de biodiversidade e modos de vida

que precisam ser respeitados e considerados nas políticas públicas e iniciativas de desenvolvimento com sustentabilidade. As Resex, especificamente, surgem como uma resposta à luta dos povos tradicionais e representam uma possibilidade de autonomia dessas comunidades na luta pela conquista de direitos territoriais e promoção da proteção ambiental.

A descrição do processo de luta para a criação da Resex Médio Purus revela a importância da organização social e do protagonismo das comunidades locais na gestão dos seus recursos. A conquista da criação dessa Resex representa um passo significativo na mitigação de estruturas de poder que, historicamente, exploraram os povos tradicionais. A gestão desses territórios requer um esforço contínuo para garantir que os interesses de todas as partes sejam considerados. A participação ativa das comunidades no Conselho Gestor Deliberativo é fundamental para que a gestão seja verdadeiramente democrática e respeite as necessidades e saberes locais.

A análise da realidade educacional nas comunidades ribeirinhas da Resex Médio Purus aponta um cenário de avanços desde a criação da Resex, mas ainda há muitos desafios. Apesar de algumas melhorias nas estruturas físicas das escolas e na participação das comunidades na luta por uma educação de qualidade, persiste a falta de planejamento educacional específico e adaptado às particularidades socioculturais e ambientais dos povos tradicionais. As dificuldades prevaescentes - como a precariedade da infraestrutura escolar, a falta de equipamentos básicos e a necessidade de transporte adequado - comprometem o acesso e a qualidade do ensino.

O ciclo hidrológico e as particularidades dos modos de vida locais demandam um calendário escolar adaptado e uma organização educacional que considere os ritmos e as necessidades das comunidades ribeirinhas.

A interpretação dos dados levantados permitiram perceber que a formação dos docentes carece de uma formação específica direcionada para o contexto das salas multisseriadas e da Educação no Campo, ampliando a capacidade dos professores de implementarem metodologias que valorizem os saberes locais e as vivências dos alunos.

Por fim, o estudo possibilitou identificar que a organização comunitária e a luta por acesso à educação precisam ser continuamente fortalecidas. A participação ativa das comunidades na criação e implementação de políticas públicas de educação é fundamental para garantir que suas necessidades reais sejam atendidas. É imprescindível que os órgãos responsáveis pela educação e pela gestão da Resex Médio Purus assumam efetivamente compromisso com a construção e a efetivação de uma educação diferenciada, promovendo o diálogo constante com as comunidades, para que suas práticas e saberes sejam respeitados e integrados ao processo educativo.

A partir das reflexões analítico crítica desta pesquisa, conclui-se que a política pública de educação nas comunidades da Resex Médio Purus precisa ser ressignificada, de modo a incorporar as especificidades e particularidades dos povos tradicionais que vivem e transformam seus territórios pela implementação de valores, princípios e práticas pautadas pelo respeito à natureza, seus ecossistemas, ritmos e ciclos biológicos. Assim, é urgente a elaboração de um plano específico para a Educação do Campo para estes segmentos sociais e que possam contemplar: formação continuada de professores para atuar em salas com metodologias multisseriadas; calendário escolar em consonância com a dinâmica socioambiental das comunidades; infraestrutura das escolas; transporte escolar com segurança; parcerias entre escola, comunidade e órgãos ambientais. Desse modo, seria possível desenvolver uma educação que esteja além das necessidades do mercado e que viabilize a permanência dos povos tradicionais em seus territórios, contribuindo para a gestão e a sustentabilidade das Reservas Extrativistas.

REFERÊNCIAS

ALEIXO, J. (Org.). **Memorial da luta pela Reserva Extrativista do Ituxi em Lábrea-AM**. IEB; Lábrea: Associação APADRIT, 2011.

ALLEGRETTI, M. H. Reservas Extrativistas: parâmetros para uma política de desenvolvimento sustentável na Amazônia. In: ANDERSON, A. *Et al.* **O destino da Floresta**: reservas extrativistas e desenvolvimento na Amazônia. Rio de Janeiro: Relume-Dumará; Curitiba, Paraná: Instituto de Estudos Amazônicos e Ambientais, Fundação Korand Adenauer, 1994. P. 17-47.

ALLEGRETTI, M. H. **A construção social de políticas ambientais**. Chico Mendes e o movimento dos seringueiros. 827f, 2002. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável - Gestão e Política ambiental) – CDS, Universidade de Brasília, 2002.

ALMEIDA, A. W. B. de. Terras tradicionalmente ocupadas: Processos de territorialização e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, v. 6, n. 1, p. 9-32, 2004. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8001487/mod_resource/content/1/ALMEIDA%2C%20Alfredo%20Wagner%20Berno%20-%20Terras%20Tradicionalmente%20Ocupadas.pdf.
 Acesso em: 10 mar. 2024.

ALMEIDA, A. W. B. de. **Conhecimento tradicional e biodiversidade**: normas vigentes e propostas. 1º vol. Manaus: Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado do Amazonas – UEA/ Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura da Amazônia/Fundação Ford/Fundação Universidade do Amazonas, 2008.

ANDRADE, A. P. **Entre as curvas do rio: a luta para o acesso à terra e a criação da Reserva Extrativista do Médio Purus no Estado do Amazonas**. 2016, 233f. Tese de Doutorado em Serviço Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. 2 ed. Rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, M. G. As séries não estão centradas nem nos sujeitos educandos, nem em seu desenvolvimento. In: **Solução para as não-aprendizagens**: séries ou ciclos? Brasília: Câmara dos Deputados. Coordenação de Publicações, 2001.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.

ARROYO, M. G; CALDART R. S; MOLINA M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARBOSA, W. de A.; RAMOS, J. A. G. **Proformar e a educação no Amazonas**. 2. ed. Manaus: Valer, 2011.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO FILHO, H. T. Notas para uma história social das áreas de proteção integral no Brasil. In: RICARDO, F. (Org.) **Terras Indígenas e Unidades de Conservação da natureza: o desafio das sobreposições**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004, p. 53- 63.

BATISTA, I. M. S. **Participação, organização social e desenvolvimentos sustentável no contexto da Resex Mãe Grande de Curuçá**. 2010. 199f. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

BECKER, B. K. Novas territorialidades na Amazônia: desafio às políticas públicas. **Bol. Mus. Pará. Emílio Goeldi. Cienc. Hum.** Belém. v. 5, n. 1, p. 17-23, 2010.

BECKER, B. K. Geopolítica da Amazônia. **Estudos Avançados - Dossiê Amazônia Brasileira**. USP, v. 19, n. 53, p. 71-86, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10047>. Acesso em: 15 set. 2023.

BEHRING, E. R. **Política social no capitalismo tardio**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

BEHRING, E.; BOSCHETTI, I. **Política social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2017.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BOSCHETTI, S. I. **Supressão de direitos no capitalismo: uma forma contemporânea de expropriação?** S/d. Disponível em: [mc441.pdf \(niepmarx.blg.br\)](https://www.niepmarx.blg.br/mc441.pdf). Acesso em: 10 jul. 2023.

BOUBLI, J. P; HRBEK, T. Introdução à Biodiversidade Amazônica. In: MARCON, J. L; MENIN, M.; ARÚJO, M. G. P; HRBEK, T. **Biodiversidade amazônica: caracterização, ecologia e conservação**. Manaus: EDUA, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 01/2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo.

BRASIL. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5º ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução CNS nº 466/2012**. Diretrizes e Normas Regulamentadoras envolvendo pesquisas com seres humanos.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução CNS nº 510/2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Rio de Janeiro, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em:

20/05/2023.

BRASIL. **Decreto Federal nº 6.040**, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais. Diário Oficial da União, 08/02/2007. Brasília: Gráfica do Senado, 2007.

BRASIL. **Decreto de 8 de maio de 2008**. Dispõe sobre a criação da Reserva Extrativista do Médio Purus, localizada nos Municípios de Lábrea, Pauini e Tapauá, no Estado do Amazonas, e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto nº 10.221**, de 05 de fevereiro de 2020. Institui o Programa Nacional de Universalização do Acesso e Uso da Energia Elétrica na Amazônia Legal – Mais Luz para Amazônia. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.221-de-5-de-fevereiro-de-2020-241828428>. Acesso em: 17 set. 2024.

BRASIL. ICMBio - **Portaria nº 126**, de 08 de novembro de 2012. Aprova o Plano de Utilização da Resex médio Purus. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. ICMBio. **Plano de Manejo da Reserva Extrativista do Médio Purus/AM**. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. **Lei 9985**, 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. Disponível em: [L9985 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: 24 set. 2022.

CABRAL, B. F. **Padrões, trajetórias e simulação do desmatamento em Lábrea, Sul do Estado do Amazonas**. Dissertação (Mestrado em Ciências de Florestas Tropicais) - Instituto Nacional de Pesquisas na Amazônia-INPA, Manaus-AM, 2022.

CALDART, R. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R.; MOLINA, M. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CALDART, R. S. A Escola do campo em movimento. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CARDOSO, I. C. C. *et al.* Diretrizes curriculares e produção de conhecimento sobre questões agrária, urbana e ambiental. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 21, n. 42, p. 277-292, jul./dez. 2021.

CARDOSO, F. H.; MÜLLER, G. **Amazônia: expansão do capitalismo**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

CHAVES, M. do P. S. R. **Uma experiência de pesquisa-ação para gestão comunitária de tecnologias apropriadas na Amazônia: o estudo de caso do assentamento de reforma agrária Iporá**. Tese (Doutorado) - UNICAMP/CIREC, Campinas, 2001.

CHAVES, M. P. S. R. *et al.* Sustentabilidade & qualidade de vida: práticas sustentáveis de saúde em comunidades ribeirinhas no Amazonas. **Revista de Política Públicas**, vol. 24, n. 1,

p. 265-285, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3211/321165166016/html/>. Acesso em: 19 maio 2023.

CHAVES, J. M. R. **O compartilhamento de saberes na formação contínua de professores de inglês: um estudo de caso em uma escola pública de Manaus (AM)**. 2024. 108f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2024.

CHAVES, M. do P. S. R.; BARROSO, S. C.; LIRA, T. de M. Populações tradicionais: manejo dos recursos naturais na Amazônia. **Praia Vermelha: Estudos de Políticas e Teoria Social**, UFRJ, v. 19, n. 2, jul/dez. 2009.

CHAVES, M. do P. S. R. *et al.* GTP questões agrária, urbana, ambiental e Serviço Social. **Temporalis**. Brasília (DF), ano 21, n. 42, p. 277-292, jul./dez. 2021.

CNEC II - CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO.
Declaração final: Por uma Política Pública para Educação do Campo. Luziânia-GO, 2004.

COSTA, M. G. da. **A igreja católica no Brasil: as ações civilizatórias e de conversão ao catolicismo das Missões Salesianas junto aos povos indígenas do Alto Rio Negro/Amazonas (1960-1980)**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

COUTINHO, C. N. Notas sobre cidadania e modernidade. In: TEIXEIRA, A. M. de P.; ALVES, G. L. (Orgs.). **Ensaio de crítica literária, filosofia e política**. Rio de Janeiro: UFRJ - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, 2020.

COUTINHO, C. N. **Cidadania e modernidade**. São Paulo: Perspectivas, 1999.

CRUZ, W.P.S. **Educação e conservação da biodiversidade no contexto escolar da Reserva Extrativista Terra Grande Pracuúba**. 2014, 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

DIEGUES, A. C.; ARRUDA, R. S. V. (Orgs.). **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; São Paulo: USP, 2001.

DIEGUES, A. C. S. **O mito moderno da natureza intocada**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

DIEGUES, A. C. S. **O mito moderno da natureza intocada**. 6. ed. ampl. São Paulo: Hucitec, 2008.

DIEGUES, A. C. *et. al.* **Biodiversidade e Comunidades Tradicionais no Brasil**. São Paulo: NUPAUB-USP, PROBIO-MMA, CNPq, 2000.

ENERA. **II Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária: Lutar, construir reforma agrária popular**. 1. ed. São Paulo: MST, 2015.

FEITOSA, O. L. **A política do PRONERA para formação de professores do campo no sul de Roraima nos limites do capital**. 2021, 325f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus-AM, 2021.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R.; MOLINA, M. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FERRARINI, S. A. **Lábrea**. Manaus: Imprensa Oficial, 1981.

FONSECA, V. N.; SOUZA, C. M. **Diálogos entre história e educação**: um olhar sobre o caso da Zona franca de Manaus. 2023. Disponível em: periodicos.ufam.edu.br. Acesso em: 5 maio 2023.

FONTES, V. A transformação dos meios de existência em capital - expropriações, mercado e propriedade. In: BOSCHETTI, I. (Org.). **Expropriação e direitos no capitalismo**. São Paulo, Cortez, 2018.

FRANCO, M. H. M. **Conflito social e a criação de reservas extrativistas no município de Lábrea-AM**. 2017, 134f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa-MG, 2017. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/13398/1/texto%20completo.pdf>. Acesso em: 05 set. 2022.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler** - em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GHEDIN, E. A despolitização operada e a contra-hegemonia construída pela escola do campo. In: GHEDIN, E. (Org.). **Educação do campo**: epistemologia e práticas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GONÇALVES, C. W. P. **Amazônia, Amazônias**. São Paulo: Contexto, 2012.

HAGE, S. A. M. **A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional**. Caxambu-MG, 2006. Disponível: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT13-2031--Int.pdf>. Acessado em: 22/02/2023.

HAGE, A. S. M. **Educação do campo, legislação e implicações na gestão e nas condições de trabalho de professores das escolas multisseriadas**. 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0481.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2023.

HAGE, A. S. M. **Escolas rurais multisseriadas**: desafios quanto à afirmação da escola pública do campo de qualidade. Didática e prática de ensino na relação com a sociedade. Ceará: EdUECE, 2017 (Livro 3). Disponível em: <https://www.uece.br/.../473%20ESCOLAS%20RURAIAS%20MULTISSERIADAS%20DESAF>. Acesso em: 26 ago. 2024.

HAGE, S. A. M.; BARROS, O. F. Currículo e educação do campo na Amazônia: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. **Espaço do currículo**. Paraíba, v. 3, n. 1, p. 348-362, mar. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/9097> Acesso em: 25 set. 2022.

HOFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno Cedes**, ano XXI, n. 55,

nov. 2001.

HOLLAND, M. *et al.* **Zona Franca de Manaus**: impactos, efetividade e oportunidade. S/d. Disponível em: [estudos_fgv_zonafranca_manaus_abril_2019v2.pdf](#). Acesso em: 5 maio 2023.

HOBBS, T. **Os elementos da lei natural e política**: tratado da natureza humana: tratado do corpo político. São Paulo: Ícone, 2003. (Coleção Fundamentos do Direito).

IANNI, O. **A ditadura do grande capital**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

IANNI, O. **Ditadura e agricultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

IBGE. **Amazonas** | Cidades e Estados | IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am/>. Acesso em: 9 jun. 2023.

INPE - INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS ESPACIAIS. **Desmatamento** - Amazônia Legal. INPE, Coordenação Geral de Observação da Terra. Programa de Monitoramento da Amazônia e Demais Biomas. 2023. Disponível em: <http://terrabrasilis.dpi.inpe.br/app/dashboard/deforestation/biomes/amazon/increments>. Acesso em: 19 set. 2023.

LÁBREA. Câmara Municipal. **Lei N° 446, de 21 de dezembro de 2020**. Estabelece o Plano Municipal de Educação do município de Lábrea. Lábrea, AM, 2020.

LOCKE, J. **Dois tratados do governo civil**. Tradução de Miguel Morgado. São Paulo: Edições 70/Almedina, 2006.

LIRA, T. M.; CHAVES, M. P. S. R. Comunidades ribeirinhas na Amazônia: organização sociocultural e política. **Interações**. Campo Grande, v, 17, n. 1, p. 66-76, 2016.

LOUREIRO, V. R. A Amazônia no século 21: novas formas de desenvolvimento. **Direito GV**. São Paulo, v 16, p. 527-552, 2012.

LOUREIRO, V. R. **A Amazônia colônia do Brasil**. Manaus: Valer, 2022.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. Trad. Rodnei Nascimento. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

MACIEL, R. C. G. **Ilhas de alta produtividade**: inovação essencial para a manutenção dos seringueiros nas Reservas Extrativistas. 2003, 66 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

MAXIMIANO, C. A.; GALVÃO, V. Entre olhares: Plano Municipal de Educação e a escola rural do município de Lábrea (AM). **Temporis[Ação]** - Periódico acadêmico de História, Letras e Educação da Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, v.20, n. 2, p. 1-20, e-200212, jul./dez., 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/issue/archive>. Acesso em: 07 mar. 2023.

MAXIMIANO, C.A; REBELO, F.P (Org.). **Metodologias de ensino para salas multisseriadas na região do Médio Purus**. Rio de Janeiro: Autografia, 2022.

MANIFESTO DOS EDUCADORES E EDUCADORAS DA REFORMA AGRÁRIA AO

POVO BRASILEIRO. MST: Reforma Agrária: uma luta de todos. In: I ENERA, 1997. Disponível em: <https://mst.org.br/download/manifesto-das-educadoras-e-dos-educadores-da-reforma-agraria-ao-povo-brasileiro/>. Acesso em: 06 jan. 2024.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MARX, K. **A ideologia alemã**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1993

MARX, K. **O capital** - Livro I - Crítica da economia política: p processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARQUES, A. A. **Amazônia**: pensamento e presença militar. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação do Departamento de Ciência Política, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em: Amazônia: pensamento e presença militar (usp.br). Acesso em: 3 maio 2023.

MASCARO, A. L. Direitos humanos: uma crítica marxista. **Lua Nova**, São Paulo, p. 109-137, 2017.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MELO, J. A.T. (Org.). **Reforma Agrária quando?** CPI mostra as causas da luta pela terra no Brasil. Brasília: Gráfica do Senado, 2006.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. dos S. A. **Memória e história do Pronera**: contribuições para a educação do campo no Brasil. Brasília. Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

NASCIMENTO, J. T. do. **Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica numa escola ribeirinha do Amazonas**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia, Universidade Federal do Amazonas, 2017.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS/UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 20 maio 2023.

OLIVEIRA, M. N. S.; MAXIMIANO, C. A. Tem cheiro de arroz queimado: narrativas sobre a prática docente na zona rural do município de Lábrea – Amazonas. In: NASCIMENTO, A. C. S. *et. al.* **Interfaces da educação e da docência na Amazônia**. 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2022.

OLIVEIRA, R.; ALMEIDA, R. H. C. **Sistema Nacional de Unidades de Conservação e criação e fortalecimento dos conselhos de gestão participativa**. Brasília: Instituto Internacional de Educação do Brasil, 2009.

OLIVEIRA, M. C. P. Educação do campo: concepção, contribuições e contradições. **Espaço Acadêmico**. v. 12, n. 140, p. 43-52, jan. 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/68348002/Educa%C3%A7%C3%A3o_do_campo_concep%C3%A7%C3%A3o_contribui%C3%A7%C3%B5es_e_contradi%C3%A7%C3%B5es. Acesso em: 25 fev. 2023.

RUEDA, R. P. Reservas extrativistas no Brasil. In: ARAGÓN, L. E.; CLÜSENER-GODT, M. (Org.). **Reservas da biosfera e reservas extrativistas: conservação da biodiversidade e ecodesenvolvimento**. Belém: Associação de Universidades Amazônicas, UNESCO, 1997, p. 171-177.

PÁDUA, J. A. A ocupação do território brasileiro e a conservação dos recursos naturais. In: MILANO, M. *et al.* (Orgs.). **Unidades de Conservação: atualidades e tendências**. Curitiba: Fundação O Boticário, 2004.

PEREIRA, A. P. **Política social: temas e questões**. São Paulo: Cortez, 2008.

PERIPOLLI, O. J. **Expansão do capitalismo na Amazônia mato-grossense: a mercantilização da terra e da escola**. 2008, 268f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

PRATES, J. C.; PRATES, F. C. Problematizando o uso da técnica de análise documental no Serviço Social e no direito. **Sociedade em debate**, Pelotas, v. 15. n. 2. p. 111-125, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/8003>. Acesso em: 23 jan. 2023.

ROCHA, R. **A gestão descentralizada e participativa das políticas públicas no Brasil**. Revista Pós Ciências Sociais, vol. 6, nº 11, 2009.

ROUSSEAU, J. J. **O contrato social: princípios do direito político**. Tradução de Antônio P. Danesi. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RODRIGUES, J. D. L. **Política de educação na Amazônia: a efetivação de direitos em uma comunidade ribeirinha**. 2019, 123f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus. 2019. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7115>. Acesso em: 25 dez. 2022.

RODRIGUES, M. C.O; MONTEIRO, W. C. M; SOUZA, A. C. R. O protagonismo do Centro de Mídias do Amazonas nas inovações em práticas e metodologias de educação em lugares remotos. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE. **Anais**, V. XVI, n.1. ISSN: 1982-3657, 2022. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/16541/2/ProtagonismoCentroMidiasAmazonas.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

SANTOS, L. F. S. **Entre o mágico e o cruel: a Amazônia no pensamento marxista brasileiro**. 2018, 331f. Tese (Doutorado) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

SANTOS, L. R. S. **Ensino Mediado por Tecnologia no Estado do Amazonas – Um projecto de intervenção**. 2017, 197f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado em Docência e Gestão da Educação, Universidade de João Pessoa, Porto, 2017.

SILVA, P. P. **Retratos sul-amazônicos: fragmentos da história do Rio Purus**. São Paulo, Scortecci, 2010.

SILVA, C. H.; ZOGAHIB, A. L. N. PROFORMAR: uma experiência amazônica em política pública educacional. **Intersaberes**, v. 10, n. 20, p. 110-125, 2015. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/688>. Acesso em:

3 maio 2023.

SOUSA, E. C. V. T.; COLARES, A. A. Amazônia brasileira: educação e contexto.

Amazônia, v. 7, n. 1, 2022. Disponível em:

<https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/10633>. Acesso em: 3 maio 2023.

SOUZA, M. Transamazônica: Integrar para não entregar. **Nova Revista Amazônica**. V. VIII- Nº 01. 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/download/8624/6>. Acesso em: 5 maio 2023.

TAVARES, M. T.S.; BORGES, H. S. O Pronera como política para a Educação do Campo.

In: GHEDIN, E. (Org.). **Educação do campo**: epistemologia e práticas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TEIXEIRA, J. B. O desafio da inclusão social no cenário atual brasileiro e amazônico. In:

SCHERER, E. **Questão social na Amazônia**. Manaus: EDUA, 2009.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Metodologia da pesquisa**. Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2ª ed. 2010.

VIANNA, L. P. **De invisíveis a protagonistas**: populações tradicionais e unidades de conservação. São Paulo: Annablume; FAPESP, 2008.

ZART, L. L. **Encantos, caminhos e desencantos**: migração-colonização na Amazônia mato-grossense. Cáceres: UNEMAT, 2005.

APÊNDICE A - Modelo de TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) senhor (a) para participar da Pesquisa “Política Pública de Educação no Contexto da Resex Médio Purus-AM” da Pesquisadora Responsável Vanessa Araújo Galvão (mestranda do PPGSS/UFAM), sob orientação da Professora Doutora Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues Chaves, a qual tem como objetivo geral: Analisar a viabilização da política pública de educação no âmbito da Resex do Médio Purus, a partir do cenário de expansão do capitalismo na Amazônia. E Objetivos específicos: a) Caracterizar o cenário de expansão do capitalismo na Amazônia e seus efeitos sobre o modo de vida e a educação voltada para os povos tradicionais; b) Identificar as condições de viabilização da política pública de educação na Resex Médio Purus; c) Analisar a visão das lideranças do Conselho Gestor Deliberativo da Resex Médio Purus em relação ao atendimento pela política de educação, formas de aceitação e/ou resistência. Sua participação é voluntária e se dará por meio da concessão de uma entrevista e preenchimento de um formulário para que o (a) senhor (a) possa apresentar suas percepções acerca da Política de Educação no contexto da Resex Médio Purus. O (a) senhor (a) foi escolhido (a) por estar inserido (a) nesse processo e poderá oferecer importante contribuição na análise que pretendemos fazer. O (a) senhor(a) é livre para permitir ou não que a entrevista seja gravada, bem como é livre para responder ou não ao questionário.

Marque uma das opções abaixo:

- Autorizo a gravação da entrevista por meio de áudio.
- Não autorizo a gravação da entrevista.

Os riscos decorrentes de sua participação nessa pesquisa podem ser: desconforto ou constrangimento em algum momento da pesquisa, sendo que trabalharemos para que tais riscos sejam minimizados ou, caso aconteçam, a pesquisadora se compromete em: a) suspender a entrevista ou anular o questionário respondido; b) reagendar a entrevista; c) acordar com o (a) participante alguma outra medida cabível; d) ressarcir possíveis despesas oriundas desse processo. Para evitar que tais situações aconteçam, adotaremos os seguintes cuidados: a) não serão feitas perguntas que digam respeito à vida pessoal; b) as entrevistas serão individuais e presenciais; c) os sujeitos têm todo o direito de não responder a qualquer pergunta que for feita, caso não queira ou não se sinta à vontade. Cumpre esclarecer que a pesquisa, através da instituição que a acolhe, garantirá indenização aos/às participantes (cobertura material), em reparação a dano imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, sendo o

dano de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano e jamais será exigida dos/as participantes, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano. Os valores respectivos aos danos serão estimados pela instituição proponente quando os mesmos ocorrerem, uma vez que não há valores pré-estabelecidos de acordo com os riscos, e que não há previsibilidade deles em seus graus, níveis e intensidades, conforme prevista na Resolução CNS nº. 510/2016, que trata da normatização da pesquisa em ciências humanas e sociais, uma vez que não há definição da gradação do risco (mínimo, baixo, moderado ou elevado). Se o (a) senhor (a) aceitar participar, contribuirá para o conhecimento acerca da Política de Educação, o que poderá contribuir para melhoria da política ofertada às comunidades em território de Resex. Se depois de consentir em sua participação, o (a) senhor (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) senhor (a) não terá nenhuma despesa e não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados em uma dissertação de mestrado que disponível para acesso no Banco de Teses e Dissertação da Universidade Federal do Amazonas (TEDE). Para qualquer informação, o (a) senhor (a) pode entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo celular (97) 98406-5948, e-mail: sanaya.vag@hotmail.com ou com sua orientadora por meio do celular (92) 98121-1165 ou e-mail: socorro.chaves@outlook.pt. Ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 7, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br.

Eu, _____, fui informado (a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e por que precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Data: ____/____/____

Assinatura do (a) participante

Assinatura da Pesquisadora Responsável

ANEXO 1 - Categorias de Unidade de Conservação e suas características

Categorias de Unidade de Conservação e suas características	
Unidades de Conservação de Proteção Integral	
Nomenclatura	Características/Objetivos
Estação Ecológica (ESEC)	Tem como objetivo a preservação da natureza e a realização de pesquisas científicas; é proibida a visitação pública, exceto quando com objetivo educacional, de acordo com o que dispuser o Plano de Manejo da unidade ou regulamento específico. A pesquisa científica depende de autorização prévia do órgão responsável pela administração da unidade e está sujeita às condições e restrições por este estabelecidas, bem como àquelas previstas em regulamento.
Reserva Biológica (REBIO)	Tem como objetivo a preservação integral da biota e demais atributos naturais existentes em seus limites, sem interferência humana direta ou modificações ambientais, excetuando-se as medidas de recuperação de seus ecossistemas alterados e as ações de manejo necessárias para recuperar e preservar o equilíbrio natural, a diversidade biológica e os processos ecológicos naturais. Serve para pesquisa científica e visitação para fins educacionais
Parque Nacional (PARNA)	Tem como objetivo básico a preservação de ecossistemas naturais de grande relevância ecológica e beleza cênica, possibilitando a realização de pesquisas científicas e o desenvolvimento de atividades de educação e interpretação ambiental, de recreação em contato com a natureza e de turismo ecológico.
Monumento Natural (MN)	Tem como objetivo básico preservar sítios naturais raros, singulares ou de grande beleza cênica; pode ser constituído por áreas particulares, desde que seja possível compatibilizar os objetivos da unidade com a utilização da terra e dos recursos naturais do local pelos proprietários. A visitação pública está sujeita às condições e restrições estabelecidas no Plano de Manejo da unidade, às normas estabelecidas pelo órgão responsável por sua administração e àquelas previstas em regulamento.
Refúgio de Vidas Silvestres (REVIS)	Tem como objetivo proteger ambientes naturais onde se asseguram condições para a existência ou reprodução de espécies ou comunidades da flora local e da fauna residente ou migratória. Serve para visitação com regras e limites.
Unidades de Conservação de Uso Sustentável	
Nomenclatura	Características/Objetivos
Área de Proteção Ambiental (APA)	Área em geral extensa, com um certo grau de ocupação humana, dotada de atributos importantes para a qualidade de vida e o bem-estar das populações humanas; tem como objetivos básicos proteger a diversidade biológica, disciplinar o processo de ocupação e assegurar a sustentabilidade do uso dos recursos naturais.
Área de Relevante Interesse Ecológico (ARIE)	Área em geral de pequena extensão, com pouca ou nenhuma ocupação humana, com características naturais extraordinárias ou que abriga exemplares raros da biota regional; Tem como objetivo manter os ecossistemas naturais de importância regional ou local e regular o uso admissível dessas áreas, de modo a compatibilizá-lo com os objetivos de conservação da natureza.
Floresta Nacional (FLONA)	Área com cobertura florestal de espécies predominantemente nativas; tem como objetivo básico o uso múltiplo sustentável dos recursos florestais e a pesquisa científica, com ênfase em métodos para exploração sustentável de florestas nativas; É admitida a permanência de populações tradicionais que a habitam quando de sua criação, Disporá de um Conselho Consultivo, presidido pelo órgão responsável por sua administração e constituído por representantes de órgãos públicos, de organizações da sociedade civil e, quando for o caso, populações tradicionais residentes.
Reserva Extrativista (RESEX)	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. A Reserva Extrativista é de domínio público, com uso concedido às populações extrativistas tradicionais, sendo que as áreas particulares incluídas em seus limites devem ser desapropriadas, de acordo com o que dispõe a lei. A Reserva Extrativista será gerida por um Conselho Deliberativo, presidido pelo órgão responsável por sua administração e constituído por representantes de órgãos públicos, de organizações da sociedade civil e das populações tradicionais residentes na área, conforme se dispuser em regulamento e no ato de criação da unidade.

Categorias de Unidade de Conservação e suas características (Cont.)

Unidades de Conservação de Uso Sustentável	
Nomenclatura	Características/Objetivos
Reserva de Fauna (REFAU)	A Reserva de Fauna é uma área natural com populações animais de espécies nativas, terrestres ou aquáticas, residentes ou migratórias, adequadas para estudos técnico-científicos sobre o manejo econômico sustentável de recursos faunísticos. É proibido o exercício da caça amadorística ou profissional. A comercialização dos produtos e subprodutos resultantes das pesquisas obedecerá ao disposto nas leis sobre fauna e regulamentos.
Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS)	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; Tem como objetivo básico preservar a natureza e, ao mesmo tempo, assegurar as condições e os meios necessários para a reprodução e a melhoria dos modos e da qualidade de vida e exploração dos recursos naturais das populações tradicionais, bem como valorizar, conservar e aperfeiçoar o conhecimento e as técnicas de manejo do ambiente, desenvolvido por estas populações.
Reserva Particular do Patrimônio Natural (RPPN)	Área privada, gravada com perpetuidade, com o objetivo de conservar a diversidade biológica. Necessidade de assinatura de termo de compromisso assinado perante o órgão ambiental, que verificará a existência de interesse público, e será averbado à margem da inscrição no Registro Público de Imóveis; os órgãos integrantes do SNUC, sempre que possível e oportuno, prestarão orientação técnica e científica ao proprietário de Reserva Particular do Patrimônio Natural para a elaboração de um Plano de Manejo ou de Proteção e de Gestão da unidade.

Fonte: Adaptado de Oliveira; Almeida (2009, p. 31).

ANEXO 2 -Termo de Anuência do ICMBio local

TERMO DE ANUÊNCIA



Na condição de gestora da Reserva Extrativista do Médio Purus, declaro para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “Política Pública de Educação no contexto da Resex Médio Purus-AM”, da Pesquisadora Responsável Vanessa Araújo Galvão (mestranda do PPGSS/UFAM), sob orientação da Professora Doutora Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues Chaves, a qual tem como objetivo geral: Analisar a viabilização da política pública de educação no âmbito da Resex do Médio Purus, a partir do cenário de expansão do capitalismo na Amazônia. E Objetivos específicos: a) Caracterizar o cenário de expansão do capitalismo na Amazônia; b) Identificar os efeitos da expansão do capitalismo sobre o modo de vida e a educação voltada para os povos tradicionais; c) Analisar as condições de viabilização da política pública de educação na Resex Médio Purus; d) Compreender as lutas e estratégias das lideranças comunitárias e do Conselho Gestor Deliberativo da Resex Médio Purus em relação ao atendimento pela política de educação, formas de aceitação e/ou resistência. E assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nas comunidades ribeirinhas pertencentes à Resex Médio Purus, no período de 01/11/2023 a 30/03/2024, após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP.

Lábrea, 10 de outubro, de 2023.

Nome: Maria Luiza Appoloni Zambom

Cargo/função: Analista Ambiental – Chefe NGI Lábrea

Endereço: Rua Luiz Falcão, 2595, Vila Falcão, Lábrea/AM

Telefone para contato: (97) 98414-1074

ANEXO 3 - Autorização do SISBio



Ministério do Meio Ambiente - MMA
 Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade - ICMBio
 Sistema de Autorização e Informação em Biodiversidade - SISBIO

Autorização para atividades com finalidade científica

Número: 86433-1	Data da Emissão: 30/12/2022 19:27:52	Data da Revalidação*: 30/12/2023
De acordo com o art. 28 da IN 03/2014, esta autorização tem prazo de validade equivalente ao previsto no cronograma de atividades do projeto, mas deverá ser revalidada anualmente mediante a apresentação do relatório de atividades a ser enviado por meio do Sisbio no prazo de até 30 dias a contar da data do aniversário de sua emissão.		
Dados do titular		
Nome: VANESSA ARAUJO GALVAO	CPF: 001.542.222-40	
Título do Projeto: Pedido de autorização para realização de pesquisa científica nas Comunidades Ribeirinhas da Resex Médio Purus, no município de Lábrea.		
Solicito ainda acesso aos documentos internos e externos da Resex e do Conselho Deliberativo da Resex Médio Purus		
Nome da Instituição: Universidade Federal do Amazonas	CNPJ: 04.378.626/0001-97	

Cronograma de atividades

#	Descrição da atividade	Início (mês/ano)	Fim (mês/ano)
1	Pesquisa aos acervos documentais (livros de ata do Conselho Deliberativo, Portarias, dentre outros)	01/2023	12/2023
2	Pesquisa de campo com aplicação de entrevistas e questionários, registro fotográfico.	12/2022	12/2023

Observações e ressalvas

1	Deve-se observar as as recomendações de prevenção contra a COVID-19 das autoridades sanitárias locais e das Unidades de Conservação e serem acessadas.
2	Esta autorização NÃO libera o uso da substância com potencial agrotóxico afim inseticida e NÃO isente o pesquisador titular e os membros de sua equipe da necessidade de atender às exigências e obter as autorizações previstas em outros instrumentos legais relativos ao registro de agrotóxicos (Lei nº 7.802, de 11 de julho de 1989, Decreto nº 4.074, de 4 de janeiro de 2002, entre outros).
3	Esta autorização NÃO libera o uso da substância com potencial agrotóxico afim inseticida e NÃO isente o pesquisador titular e os membros de sua equipe da necessidade de atender às exigências e obter as autorizações previstas em outros instrumentos legais relativos ao registro de agrotóxicos (Lei nº 7.802, de 11 de julho de 1989, Decreto nº 4.074, de 4 de janeiro de 2002, entre outros).
4	O titular de autorização ou de licença permanente, assim como os membros de sua equipe, quando da violação da legislação vigente, ou quando da inadequação, omissão ou falta descrição de informações relevantes que subsistirem a expedição do ato, poderá, mediante decisão motivada, ter a autorização ou licença suspensa ou revogada pelo ICMBio, nos termos da legislação brasileira em vigor.
5	As atividades de campo exercidas por pessoas naturais ou jurídicas estrangeiras, em todo o território nacional, que impliquem o deslocamento de recursos humanos e materiais, tendo por objeto coletar dados, materiais, espécimes biológicos e minerais, peças integrantes da cultura nativa e cultura popular, presente e passada, obtidos por meio de recursos e técnicas que se destinem ao estudo, à difusão ou à pesquisa, estão sujeitas a autorização do Ministério de Ciência e Tecnologia.
6	Este documento somente poderá ser utilizado para os fins previstos na Portaria ICMBio nº 748/2022, no que especifica esta Autorização, não podendo ser utilizado para fins comerciais, industriais ou exportativas. O material biológico coletado deverá ser utilizado para atividades científicas ou didáticas no âmbito do ensino superior.
7	Este documento não dispensa o cumprimento da legislação que dispõe sobre acesso a componente do patrimônio genético existente no território nacional, na plataforma continental e na zona econômica exclusiva, ou ao conhecimento tradicional associado ao patrimônio genético, para fins de pesquisa científica, bioprospeção e desenvolvimento tecnológico. Veja maiores informações em www.mma.gov.br/cgen .
8	O titular de licença ou autorização e os membros de sua equipe deverão optar por métodos de coleta e instrumentos de captura direcionados, sempre que possível, ao grupo taxonômico de interesse, evitando a morte ou dano significativo a outros grupos; e empregar esforço de coleta ou captura que não comprometa a viabilidade de populações do grupo taxonômico de interesse em condição in situ.
9	Esta autorização NÃO isente o pesquisador titular e os membros de sua equipe da necessidade de obter as anulações previstas em outros instrumentos legais, bem como do consentimento do responsável pela área, pública ou privada, onde será realizada a atividade, inclusive do órgão gestor de terra indígena (FUNAI), da unidade de conservação estadual, distrital ou municipal, ou do proprietário, arrendatário, posseiro ou morador de área dentro dos limites de unidade de conservação federal cujo processo de regularização fundiária encontra-se em curso.

Este documento foi expedido com base na Instrução Normativa nº Portaria ICMBio nº 748/2022. Através do código de autenticação abaixo, qualquer cidadão poderá verificar a autenticidade ou regularidade deste documento, por meio da página do Sisbio/ICMBio na Internet (www.icmbio.gov.br/sisbio).

Código de autenticação: 0864330120221230

Página 1/3

ANEXO 4 - Parecer CEP-UFAM

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM	
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP		
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA		
Título da Pesquisa: Política Pública de Educação no contexto da Resex Médio Purus - AM		
Pesquisador: VANESSA ARAUJO GALVAO		
Área Temática:		
Versão: 1		
CAAE: 75113023.1.0000.5020		
Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na		
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio		
DADOS DO PARECER		
Número do Parecer: 6.509.369		
Apresentação do Projeto:		
<p>A história do Brasil, desde os primeiros anos de colonização europeia até os dias atuais, é marcada por interesses mercantilistas, gerando expropriações, exploração e conflitos diversos, a colonização e a ocupação da Amazônia não fogem a essa lógica. A partir do Tratado de Tordesilhas, firmado entre Espanha e Portugal, em 1494, esse território passou a ser de domínio português, que com o discurso de protegê-lo de outros países como a Holanda, a França e a Inglaterra, realizou diversas expedições, sendo a primeira datada de 1637. A partir de então, foram iniciados os sucessivos ciclos econômicos, Chaves (2020, p. 78) cita como exemplo a exploração das drogas do sertão, o estabelecimento da agricultura capitalista, no século XVIII; o primeiro ciclo da borracha, no século XIX; o segundo ciclo da borracha, durante a II Guerra Mundial; e reforça que a partir da militarização da região ocorreu o período conhecido como internacionalização da Amazônia com a implantação dos grandes projetos, entre 1960 até meados de 1980. Na sequência iniciou-se o processo de mobilização dos movimentos sociais na região a luta pela proteção do patrimônio natural do Bioma Amazônico com a demarcação das Unidades de Conservação (Reservas Extrativistas, Terras Indígenas); e na conjuntura atual enfrenta o processo de reestruturação produtiva sob o novo paradigma técnico somado às políticas neoliberais que se traduzem no discurso do desenvolvimento sustentável (Chaves, 2020, p. 78). Segundo a autora supracitada, desde que o primeiro explorador adentrou na região modificou-se o modo de produção na região, alterando o modo de organização tradicional para o moderno. Nesse</p>		
Endereço: Rua Teresina, 4950	CEP: 69.057-070	
Bairro: Adrianópolis	Município: MANAUS	
UF: AM		
Telefone: (92)3305-1181	E-mail: cep.ufam@gmail.com	

ANEXO 5 - Cardápio das escolas do campo

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LÁBREA/AMAZONAS PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR - PNAE					
CARDÁPIO EDUCAÇÃO INFANTIL ENSINO FUNDAMENTAL (MULTISERIADO) E EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTO (EJA) MODALIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL E EJA DA ZONA RURAL FAIXA ETÁRIA 03 à 17 PERÍODO PARCIAL					
2024					
	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
LANCHE DA MANHÃ / LANCHE DA TARDE	SOPA DE CARNE ENLATADA COM MACARRÃO E FEIJÃO Conserva 30g Macarrão 15g Feijão 15g	ACHOCOLATADO C BOLACHA DOCE Achocolatado 15g Leite 15g Bolacha Doce 40g	MACARRONADA DE SALSICHA Salsicha 30g Macarrão 15g Extrato de Tomate 10g	M'UNGUNZÁ Milho branco 30g Leite 15g Açúcar 10g	SOPA DE CHARQUE COM MACARRÃO E FEIJÃO Arroz 20g Charque 30g Macarrão 15g Feijão 15g
LANCHE DA MANHÃ / LANCHE DA TARDE	CHARQUE COM ARROZ E FEIJÃO Arroz 20g Feijão 15g Farinha 20g Charque 30g	SUCO C BOLACHA SALGADA Suco 30g Bolacha Salgada 40g Açúcar 10g	MACARRONADA COM ALMÔNDEGAS Almôndegas 30g Macarrão 15g Extrato de Tomate 10g	CANJICA Fuba de Milho 30g Leite 15g Açúcar 10g	CONSERVA COM ARROZ E FEIJÃO Conserva 30g Arroz 20g Feijão 15g
LANCHE DA MANHÃ / LANCHE DA TARDE	CONSERVA COM ARROZ E FEIJÃO Conserva 30g Arroz 20g Feijão 15g Farinha 20g	SUCO C BOLACHA DOCE Suco 30g Bolacha Doce 40g Açúcar 10g	SOPA DE SALSICHA C FEIJÃO E MACARRÃO Salsicha 30g Macarrão 15g	ARROZ DOCE Arroz 20g Leite 15g Açúcar 10g	CHARQUE COM ARROZ E FEIJÃO Arroz 20g Farinha 20g Charque 30g Feijão 15g
LANCHE DA MANHÃ / LANCHE DA TARDE	SOPA DE CHARQUE COM MACARRÃO E FEIJÃO Arroz 20g Charque 30g Macarrão 15g Feijão 15g	SUCO C BOLACHA SALGADA Suco 30g Bolacha Salgada 40g Açúcar 10g	MACARRONADA COM ALMÔNDEGAS Almôndegas 30g Macarrão 15g Extrato de Tomate 10g	M'UNGUNZÁ Milho branco 30g Leite 15g Açúcar 10g	SOPA DE CARNE ENLATADA COM MACARRÃO E FEIJÃO Conserva 30g Macarrão 15g Feijão 15g
Composição nutricional (Média semanal)		Energia (kcal)	CHC(g) 55% a 65% do VET	PTN(g) 10% a 15% do VET	LPD (g) 15% a 30% do VET

Galvão Malsgueta
TAMARA MARIANA
CRN 77418
GUETA CRN 7418