

Anselmo Alencar Colares
Gilberto César Lopes Rodrigues
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares
(Organizadores)



EDUCAÇÃO E REALIDADE AMAZÔNICA

Volume 5




NAVEGANDO

EDUCAÇÃO E REALIDADE AMAZÔNICA
VOLUME 5

Anselmo Alencar Colares
Gilberto César Lopes Rodrigues
Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares
Organizadores

EDUCAÇÃO E REALIDADE AMAZÔNICA
VOLUME 5
1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2020



Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com


Uberlândia – MG,
Brasil

Direção Editorial: Navegando
Projeto gráfico e diagramação: Lurdes Lucena
Arte da Capa: Narely T. Rodrigues e Melo

Copyright © by autor, 2020.

E2446 – COLARES, A. A.; RODRIGUES, G. C. L.; COLARES, M. L. I. S. (Orgs.). Educação e realidade amazônica – Volume 5. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

ISBN: 978-65-86678-45-1

 10.29388/978-65-86678-45-1-0

Vários Autores

1. Educação 2. Amazônia. I. Anselmo Alencar Colares, Gilberto César Lopes Rodrigues e Maria Lília Imbiriba Sousa Colares II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

CDU – 37

Índice para catálogo sistemático

Educação 370

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG

Brasil

Editores

Carlos Lucena – UFU, Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

Conselho Editorial Multidisciplinar

Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani – USP – Brasil
Anderson Brettas – IFITM – Brasil
Anselmo Alencar Colares – UFOPA – Brasil
Carlos Lucena – UFU – Brasil
Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil
Cílson César Fagiani – Uniube – Brasil
Dermeval Saviani – Unicamp – Brasil
Elmiro Santos Resende – UFU – Brasil
Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil
Gilberto Luiz Alves – UFMS – Brasil
Inez Stampa – PUCRJ – Brasil
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar – Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil
José Luis Sanfelice – Unicamp – Brasil
Larissa Dahmer Pereira – UFF – Brasil
Livia Diana Rocha Magalhães – UESB – Brasil
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil
Maria J. A. Rosário – UFPA – Brasil
Newton Antonio Paculli Bryan – Unicamp, Brasil
Paulino José Orso – Unioeste – Brasil
Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil
Robson Luiz de França – UFU, Brasil
Tatiana Dahmer Pereira – UFF – Brasil
Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Apos.) – Brasil
Valéria Forti – UERJ – Brasil
Yolanda Guerra – UFRJ – Brasil

Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina.
Alcina Maria de Castro Martins – (I.S.M.T.), Coimbra – Portugal
Alexander Steffanell – Lee University – EUA
Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana
Antonino Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Me – Rep. Dominicana
Armando Martinez Rosales - Universidad Popular de Cesar – Colômbia
Artemis Torres Valenzuela – Universidad San Carlos de Guatemala – Guatemala
Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires – Argentina
Christian Cwik – Universität Graz – Austria
Christian Hausser – Universidad de Talca – Chile
Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA
Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Elsa Capron – Université de Nimés / Univ. de la Réunion – France
Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University – EUA.
Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha
Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colômbia
Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México
Iside Gjergji – Universidade de Coimbra – Portugal
Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colômbia
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México
Lionel Muñoz Paz – Universidad Central de Venezuela – Venezuela
Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena – Colômbia
José Jesus Borjón Nieto – El Colegio de Vera Cruz – México
José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha
Juan Marchena Fernandez – Universidad Pablo de Olavide – Espanha
Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Equador
Lerber Dimas Vasquez – Universidad de La Guajira – Colômbia
Marvin Barahona - Universidad Nacional Autónoma de Honduras - Honduras
Michael Zeuske – Universität Zu Köln – Alemanha
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal
Pilar Cágiao Vila – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha
Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colômbia
Roberto Gonzáles Aranas -Universidad del Norte – Colômbia
Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Rosana de Matos Silveira Santos – Universidad de Granada – Espanha
Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva – Espanha
Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba
Silvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal
Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra
Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai
Yoel Cordoví Núñez – Instituto de História de Cuba v Cuba

Publicação viabilizada pela Universidade Federal do Oeste do Pará – Programa de Pós-graduação em Educação/PPGE-UFOPA por meio do componente curricular Educação e Realidade Amazônica do PPGE-Ufopa.

O conteúdo deste livro é de exclusiva responsabilidade dos autores.

SUMÁRIO

Prefácio	13
Carlos Lucena	
Apresentação	15
Organizadores	
Eixo I - Questões agrárias, territoriais e do meio ambiente recursos minerais e hídricos. Alterações climáticas	25
I - Ensino de ciências no contexto amazônico: refletindo sobre a educação em ciências	27
<i>Andria Raiane Coelho Campos – Ednilson Sergio Ramalho de Souza</i>	
II - A contribuição da educação jurídica popular para a proteção dos territórios na Amazônia Paraense: o caso juruti velho!	41
<i>Lincon Sousa Aguiar – Tania Suely Azevedo Brasileiro</i>	
III - Mudanças climáticas, biodiversidade e educação na amazônia	71
<i>Ivonely de Brito Pereira – André Dionei Fonseca – Noélia de Sá Régio – Solange Helena Ximenes-Rocha</i>	
IV - Conceitualizações de território amazônico e um retrato histórico das questões agrárias no Brasil	91
<i>Julliany Xavier de Sousa – Simone Kelly Rabelo Martins</i>	
Eixo II - O avanço do agronegócio e os impactos do “desenvolvimento” diante das reflexões sobre sustentabilidade	103
V - Entre o rio e a floresta: o olhar de dois cablocos sobre a amazônia brasileira	105
<i>Daniel Lima Fernandes – Raimundo Clecionaldo Vasconcelos Neves – Anselmo Alencar Colares</i>	
VI - Agronegócio, desenvolvimento e sustentabilidade: reflexões sobre a formação dos sujeitos na Amazônia Brasileira	139
<i>Gisele Silva Gomes – Luclécia Patrocínio de Jesus</i>	
Eixo III - Diversidade cultural: questões sociais, inclusão e direitos humanos	153
VII - Diversidade cultural na amazônia: desafios e perspectivas	155
<i>Lucas de Vasconcelos Soares – Maria Lília Imbiriba Sousa Colares – Karolina Carvalho do Amarante – Gilberto César Lopes Rodrigues</i>	

VIII - Diversidade cultural e a corporeidade no contexto amazônico <i>Andressa Karoline Santana Teixeira – Franciellen Tapajós Ribeiro – Hergos Ritor Fróes de Couto</i>	181
IX - Educação em trânsito: os desafios para inclusão de imigrantes indígenas na rede de ensino <i>Simone Santana Ferreira – Alan Augusto Ribeiro</i>	207
X - Panorama da educação integral em tempo integral: estudo do PME e do PNME no contexto municipal <i>Thaiana Netto Fonseca Baptista – Maria Lília Imbiriba Sousa Colares</i>	233
XI - <i>A Amazônia (r)existe: protagonismo, luta por direitos humanos 261 e contributos da osc seara para a inclusão social</i> <i>Bárbara Tereza Costa do Nascimento – Cleilma Sousa Rodrigues Riker – Narelly Tavares Rodrigues e Melo</i>	261
XII - Pensar a diversidade amazônica no ensino de história <i>Duci Alves de Matos – Anselmo Alencar Colares</i>	287
XIII - O plurilinguismo e o caso dos índios warao em Santarém/PA <i>Daniela Figueira Alano – Ediene Pena Ferreira</i>	307
XIV - Educação, realidade amazônica e formação do professor: o particular e o universal <i>Leane Lima Oliveira</i>	327
XV - Mestrado em educação escolar indígena: experiências na ama- zônia paraense <i>Jecilaine Ferreira Silva – George Edson Santos Sardinha – Hélia Maria Gama da Silva – Hellen Regina Martins Rocha – Gilberto César Lopes Rodrigues</i>	343

PREFÁCIO*

A interpretação dos impactos das transformações sociais impostas pelo modo de produção constitui-se em grande desafio analítico. A interpretação expressa por Marx em a Miséria da Filosofia ao afirmar que todas as vezes que a humanidade transforma as formas de produzir, em um movimento dialético altera concomitantemente as formas de viver e existir toma centralidade e relevância.

O início do século XXI é marcado pela divisão social em larga escala, cujos desdobramentos são a intolerância, homofobia, violência de gênero, entre outros lamentáveis aspectos sociais. A sociedade assiste a um espetáculo de horror expresso pela incompreensão e as rupturas de todos os tipos.

A divulgação de ideias pela mídia e redes sociais expressas pelos princípios da extrema direita fomentam discussões, embates e controvérsias, acirrando os conflitos sociais presentes na sociedade. Para alguns, os princípios de neofascismo assumem forma na sociedade. Para outros, o movimento da pós-verdade como um processo de manipulação da própria verdade se apresenta como explicação. Soma-se a estas afirmações, a crescente vinculação das Fake News, enquanto processo manipulatório da realidade. Tendo como referência a negação da realidade da forma tal qual ela é, as Fake News manipulam a realidade promovendo um espetáculo de falsas notícias sem qualquer comprovação, cujo objetivo é difamar e desacreditar concepções contrárias às que defendem.

O império das Fake News carrega em seu bojo os negacionismos de todas as espécies. A manipulação da realidade sem qualquer comprovação é uma expressão de um movimento maior manifesto no questionamento da ciência e sua capacidade de interpretar e propor alternativas para o presente e o futuro da sociedade. As fronteiras da imaginação e do fictício relevam a sociedade a um universo interpretativo ao qual o universo a “achologia” assume uma posição central.

O “eu acho, logo existe” ganha relevância no universo dos sicofantas que buscam assombrar os fundamentos e explicações científicas.

*DOI – 10.29388/978-65-86678-45-1-0-f.13-14

Afirmações que a terra é plana e não redonda, que a biomedicina é irrelevante no combate ao Covid-19, entre outras, prosperam as redes sociais, não faltando tolos para aclamá-las.

O livro que aqui se apresenta nega os princípios apresentados anteriormente. Tendo como referência a centralidade do cientificismo e seu potencial investigativo da sociedade, realiza uma minuciosa investigação sobre fenômenos inerentes à Amazônia.

Para esse fim, se divide em três eixos investigativos que se complementam entre si. O primeiro eixo faz referência às *questões agrárias, territoriais e do meio ambiente, recursos minerais e hídricos, dando ênfase às questões climáticas*. O segundo eixo debate *o avanço do agronegócio e os impactos do “desenvolvimento” diante das reflexões sobre sustentabilidade*. E, por último, o terceiro eixo recupera a *diversidade cultural, questões sociais, inclusão e direitos humanos*.

O resultado das pesquisas aqui apresentados permitem a problematização de questões peculiares inerentes à Amazônia, demonstrando suas características, particularidades e como elas se inserem em um movimento de totalidade expressa pelo modo de produção capitalista. É com base nestas afirmações que os convido à leitura deste livro.

Carlos Lucena
Universidade Federal de Uberlândia
CNPQ

APRESENTAÇÃO*

Educação e Realidade Amazônica é o título de um dos componentes curriculares do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, iniciado em 2014. Nos primeiros três anos foi ofertado como Seminário Integrador obrigatório para todos os ingressantes. Atualmente é a disciplina geral introdutória do curso, isto porque desde a elaboração do projeto houve a compreensão de que seria imprescindível aos mestrandos conhecerem o contexto histórico, social, econômico e geográfico no qual o PPGE está inserido, como ponto de partida – e também de chegada – para a compreensão dos aspectos constitutivos dos seus objetos de estudo, notadamente quando estes incidam em problemáticas da Amazônia.

As reflexões sobre a realidade, todavia, não se prendem a um local e a um tempo específicos uma vez que a própria realidade é alvo de questionamentos. Por esta razão, o conteúdo trabalhado na disciplina, também contribui para a elucidação de objetos de estudo cujo *locus* seja outro ambiente geográfico e em diferentes momentos históricos.

E dado a riqueza dos debates propiciados pelas leituras selecionadas concluímos – desde a segunda oferta do componente curricular – que seria importante transformá-los em produtos e socializá-los, tanto para os novos mestrandos, quanto para outros profissionais da educação e a sociedade em geral. Resultou destas reflexões a decisão coletiva pela elaboração de capítulos e publicação no formato e-book, o que se consolidou com o apoio da editora Navegando, em seu propósito de disponibilizar gratuitamente obras relevantes para a produção e difusão de conhecimentos necessários para que todos possam se posicionar criticamente diante dos acontecimentos e não apenas ser reprodutor de discursos ideológicos.

A primeira edição do ebook foi publicada em 2016, composta de Prefácio (escrito por José Luís Sanfelice) uma apresentação (feita pelos docentes responsáveis Dr. Anselmo Alencar Colares e Dra. Maria Lília

*DOI – 10.29388/978-65-86678-45-1-0-f.15-24

Imbiriba Colares, tratando do tema Amazônia: o universal e o singular) e 7 capítulos de autoria de mestrandos do PPGE/UFOPA. Em 2017 foi lançado o segundo volume, com uma apresentação trazendo a síntese dos 14 capítulos. O terceiro número, em 2018, no qual foram publicados 12 capítulos e em 2019, o volume 4, foi constituído por 13 capítulos, sempre oriundos dos aprendizados obtidos no decorrer do desenvolvimento da disciplina, com as leituras indicadas, os debates realizados em sala de aula e outras estratégias formativas nas quais a contribuição dos docentes orientadores passou a ser cada vez mais relevante, de tal maneira que passaram a ser coautores dos capítulos.

Este quinto número – em 2020 - mantém os propósitos iniciais e incorpora contribuições das edições anteriores, em um processo de permanente e significativa melhoria nas abordagens, como fruto dos esforços coletivos para a compreensão da realidade educacional da Amazônia. Os capítulos expressam o posicionamento dos mestrandos após cursar o primeiro semestre do curso, no qual são levados a realizar leituras e aprimorar o projeto de pesquisa. E neste movimento, refletir sobre as expectativas quanto as contribuições de um programa de pós-graduação em educação no interior da Amazônia, para a modificação de uma realidade ainda caótica, atestada pelos indicadores de qualidade que revelam também as enormes disparidades regionais.

Acreditamos que a leitura, divulgação e socialização de *Educação e Realidade Amazônica* será importante para todos os que estudam, pesquisam e atuam na educação, em especial na esfera pública, uma vez que a reflexão, o debate em torno das concepções e as práticas para a construção de uma educação pública e de qualidade social são essenciais para a transformação da realidade educacional e social em nosso país, sobretudo no atual contexto de retração dos direitos sociais onde a educação tem sido drasticamente afetada. Para melhor apresentação dos textos organizamos esta edição do e-book em três eixos. O **primeiro eixo** denominado *QUESTÕES AGRARIAS, TERRITORIAIS E DO MEIO AMBIENTE, RECURSOS MINERAIS E HÍDRICOS. ALTERAÇÕES CLIMÁTICAS* é composto por quatro capítulos.

Andria Raiane Coelho Campos e Ednilson Sergio Ramalho de Souza no texto *ENSINO DE CIÊNCIAS NO CONTEXTO AMA-*

ZÔNICO: REFLETINDO SOBRE A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, abordam aspectos para refletir sobre o ensino de ciências, a partir do processo de formação e atuação docente, diante dos desafios para pensar a educação no contexto amazônica diante da diversidade, das questões ambientais e dos modelos de desenvolvimento da região, uma vez que, *é fundamental para quem busca conhecer, interpretar e intervir na realidade, a partir dos processos educacionais.*

Lincon Sousa Aguiar e Tania Suely Azevedo Brasileiro, no Capítulo “*A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA POPULAR PARA A PROTEÇÃO DOS TERRITÓRIOS NA AMAZÔNIA PARAENSE: O CASO JURUTI VELHO!*” apresenta a contribuição do Curso de Formação de Lideranças Comunitárias O Direito Achado na Beira do Rio para a proteção do território do Projeto de Assentamento Agroextrativista Juruti Velho aborda os fundamentos da Educação Jurídica Popular e sua relação com as teorias críticas do Direito, da Educação Popular e dos pressupostos metodológicos freireanos.

MUDANÇAS CLIMÁTICAS, BIODIVERSIDADE E EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA, com autoria de Ivonely de Brito Pereira, André Dionei Fonseca, Noélia de Sá Rêgo e Solange Helena Ximenes-Rocha, traz reflexões sobre as mudanças climáticas aceleradas, suas implicações sobre a biodiversidade e interface com a educação na Amazônia. Destaca que a aceleração das alterações do clima vivenciada atualmente apresenta fortes evidências da intervenção humana, levando a comunidade internacional a estabelecer mecanismos de controle ambiental. No campo educacional enfatiza a necessidade de problematizar e pensar acerca da realidade amazônica, o que requer a construção de políticas educacionais com currículos que considerem a diversidade e as singularidades da região, na perspectiva da totalidade. O capítulo evidencia, ainda a necessidade de uma política de formação de professores que problematize e reflita sobre as grandes questões da Amazônia.

CONCEITUALIZAÇÕES DE TERRITÓRIO AMAZÔNICO E UM RETRATO HISTÓRICO DAS QUESTÕES AGRÁRIAS NO BRASIL, é a contribuição de Julliany Xavier de Sousa e Simone Kelly Rabelo Martins. Apresentam a concepção de território não somente como um local de disputa e domínio sobre os recursos naturais, mas

como um espaço coletivo, organizado socialmente que se modela a partir das práticas materiais e simbólicas do povo que habita a Amazônia. É dado ênfase ao território amazônico como um espaço de diversidade cultural destacando as peculiaridades dos povos que nele vivem, dentre os quais estão: indígenas, quilombolas, ribeirinhos, habitantes do campo e da cidade. Dentre os subtemas elencados destacam-se o as questões agrárias no Brasil e os movimentos sociais engajados na luta pelo direito a terra.

O segundo eixo - O AVANÇO DO AGRONEGÓCIO E OS IMPACTOS DO “DESENVOLVIMENTO” DIANTE DAS REFLEXÕES SOBRE SUSTENTABILIDADE, constitui-se por 2 capítulos.

Daniel Lima Fernandes, Raimundo Clecionaldo Vasconcelos Neves e Anselmo Alencar Colares no texto, *ENTRE O RIO E A FLORESTA: O OLHAR DE DOIS CABLOCOS SOBRE A AMAZÔNIA BRASILEIRA*, explicitam que no Brasil, a partir da década de 1930 com a criação do IBGE se inicia o processo de criação das divisões regionais do espaço geográfico brasileiro, e nos anos de 1950 ocorre a aprovação do que seria considerada a primeira política de desenvolvimento regional do Brasil, em particular da Amazônia. Tal política se estabelece com a criação da SPVEA, órgão responsável por sua execução. Nos anos 1960 surge a SUDAM, órgão federal que ficará responsável pela política de desenvolvimento regional na Amazônia, sendo extinta no Governo Fernando Henrique Cardoso e recriada no Governo Lula em 2007. Vale ressaltar que nos anos 2000 a relativa estabilidade macroeconômica, aliada à emergência do paradigma do desenvolvimento endógeno (relacionado à valorização do *local*) impulsionaram o ressurgimento da temática do desenvolvimento regional/local. Este artigo, de caráter descritivo, traz uma revisão bibliográfica das principais abordagens teóricas sobre os conceitos de região, desenvolvimento regional, centrando-se na regionalização da Amazônia e os modelos de desenvolvimento proposto pelo governo federal para essa região à luz do modelo de desenvolvimento endógeno e exógeno.

AGRONEGÓCIO, DESENVOLVIMENTO E SUSTENTABILIDADE: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS NA AMAZÔNIA BRASILEIRA, com autoria de Gisele Silva Gomes e

Luclécia Patrício de Jesus, discute os problemas socioambientais presentes na Amazônia brasileira, devido ao modelo de desenvolvimento econômico executado. Problematiza os processos de formação dos sujeitos sociais na atual conjuntura buscando refletir sobre as possibilidades de ampliação do desenvolvimento sustentável da região como saída para a preservação do meio ambiente, garantindo uma vida livre e com condições plenas de subsistência a geração presente e futura.

O terceiro eixo *DIVERSIDADE CULTURAL. QUESTÕES SOCIAIS, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS*, está formado por 9 capítulos. No texto, *DIVERSIDADE CULTURAL NA AMAZÔNIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS*, Lucas de Vasconcelos Soares, Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, Karolina Carvalho do Amarante e Gilberto César Lopes Rodrigues, analisam a Diversidade Cultural na região amazônica do Brasil, identificando, a partir do entendimento teórico-conceitual e político-educacional, práticas e desafios presentes nessa realidade. No aspecto educacional, a existência de um currículo pré-definido, de âmbito externo, acaba por sucumbir os conhecimentos locais, excluindo a diversidade cultural de um lugar central no processo ensino-aprendizagem, na formação docente e nos materiais didático-pedagógicos. Apontam-se os desafios sobrepostos a questão da diversidade cultural na região: condição histórica de inferioridade, ideia de não pertencimento dos sujeitos amazônicos e ausência de subsídios para uma vivência efetiva das diversidades. Por outro lado, propõe as três fases – apropriação, inserção e contraposição – em prol de um ajustamento e organização coletiva com vista à transformação social na Amazônia.

DIVERSIDADE CULTURAL E A CORPOREIDADE NO CONTEXTO AMAZÔNICO, é o capítulo escrito por Andressa Karoline Santana Teixeira, Franciellen Tapajós Ribeiro e Hergos Ritor Fróes de Couto. Especificam que diversidade cultural amazônica tem como principal característica a multidiversidade étnica e cultural que se desenvolveu ao longo dos séculos de convívio de diversas culturas: indígenas, africanas, nordestinas, europeias, dentre outras. O artigo teve como objetivo compreender as relações que se estabelecem entre a diversidade cultural e a abordagem da corporeidade no contexto amazônico. Apresentam uma visão de homem amazônico em suas múltiplas dimensões, ressaltan-

do que ele é corpo e estabelece relações consigo mesmo, com o outro e o mundo a sua volta, revelando assim sua identidade e subjetividade, refletindo e criando cultura. Considera-se que os encadeamentos entre a diversidade cultural e a abordagem da corporeidade são inerentes ao ser humano, representando uma importante discussão que tem ocorrido aos poucos no contexto educacional amazônico levando-nos a refletir de que maneira os problemas e desafios nos incomodam quanto educadores para que tal conexão seja defendida, reafirmada e desenvolvida por nós e pelas instituições escolares.

No texto, *EDUCAÇÃO EM TRÂNSITO: OS DESAFIOS PARA INCLUSÃO DE IMIGRANTES INDÍGENAS NA REDE DE ENSINO*, Simone Santana Ferreira e Alan Augusto Ribeiro, descreve a situação migratória vivida por indígenas venezuelanos Warao no município de Santarém, a partir de uma análise dos instrumentos legais internacionais e nacionais de apoio e refúgio, destacando as políticas educacionais nacionais e internacionais para refugiados e as dinâmicas culturais envolvidas nestes fluxos de deslocamento. A pesquisa foi desenvolvida a partir de discussões bibliográficas e análises documentais sobre migração, direito à educação, cultura e etnicidade e inclusão de um grupo específico no sistema de ensino regular brasileiro. A educação escolar é o cenário em torno do qual se procura compreender experiências sociais que requerem políticas educacionais que atendam demandas culturais, necessidades materiais e distintas subjetividades.

PANORAMA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: ESTUDO DO PME E DO PNME NO CONTEXTO MUNICIPAL, contribuição de Thaiana Netto Fonseca Baptista e Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, traz o panorama de como a educação integral em tempo integral vem sendo implementada no município de Santarém/PA, a partir de pesquisa bibliográfica, análise de documentos oficiais - leis, pareceres, decretos e resoluções - e de dados quantitativos. O recorte temporal compreende o período de 2009 a 2019, tendo como base a implementação dos Programas Mais Educação – PME - e Novo Mais Educação – PNME. Esses dois programas configuram as principais políticas educacionais indutoras de educação em tempo integral no município.

Em *A AMAZÔNIA (R)EXISTE: PROTAGONISMO, LUTA POR DIREITOS HUMANOS E CONTRIBUTOS DA OSC SEARA PARA A INCLUSÃO SOCIAL*, Bárbara Tereza Costa do Nascimento, Cleilma Sousa Rodrigues Riker e Narelly Tavares Rodrigues e Melo, destacam a Amazônia como uma região rica em recursos naturais e atrativa pela sua biodiversidade, multiculturalidade e heterogeneidade cultural, biológica e linguística, marcada pela exploração por parte dos grandes interesses, que provocam diversos conflitos e desastres sociais e ambientais. A partir destes desafios e ao pesquisar sobre questões sociais, direitos humanos e inclusão na Amazônia, nos deparamos com inúmeros problemas, que requerem respostas. Assim, de maneira panorâmica, num primeiro aspecto, aborda problemas relacionados à complexidade das questões sociais, que ajudam a conhecer a realidade amazônica, em seguida discorre sobre a relevância dos direitos humanos e, por fim, destaca o papel das organizações da sociedade civil (OSC), como exemplo de inclusão social no contexto amazônico. Outrossim, este artigo, não apresenta soluções para os problemas da Amazônia, antes aponta alguns caminhos e exemplos possíveis, e ao mesmo tempo faz reflexões com vistas à mudança a partir do processo educacional e da prática de inclusão.

PENSAR A DIVERSIDADE AMAZÔNICA NO ENSINO DE HISTÓRIA, de autoria de Duci Alves Matos e Anselmo Alencar Colares resulta das reflexões em torno dos conceitos de Educação, Realidade e Amazônia em suas interconexões. Dentre as várias possibilidades reflexivas, nos detivemos sobre como a educação e mais especificamente o ensino de história enquanto disciplina ministrada em sala de aula, pode contribuir na construção de um pensamento crítico acerca da realidade Amazônica, tendo em vista seus processos de formação e ocupação, bem como o olhar voltado para a diversidade que a compõe.

Em *O PLURILINGUISTO E O CASO DOS ÍNDIOS WARAO EM SANTARÉM/PA*, Daniela Figueira Alano e Ediene Pena Ferreira apresentam o mapeamento da realidade sociolinguística de escolas públicas da cidade de Santarém, discutem os conceitos como monolinguismo, multilinguismo e plurilinguismo. Criticam o mito do monolinguismo que defende a ideia de que ser brasileiro é falar português, desconsiderando a realidade pluricultural e, por isso, plurilíngue do Brasil. Constatam que

faltam políticas linguísticas no Brasil relacionada a realidade plurilíngue em escolas públicas de Santarém.

No texto, *EDUCAÇÃO, REALIDADE AMAZÔNICA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR: O PARTICULAR E O UNIVERSAL*, Leane Lima Oliveira faz análise duas concepções de educação: uma ingênua e neutra e outra crítica e transformadora, demonstrando a importância do professor definir que concepção de educação deve subsidiar sua prática pedagógica. Aborda, ainda, características da realidade Amazônica e a necessidade de uma educação que relacione o particular e o universal, em uma dimensão dialética, visando à formação humana e emancipadora, fundamentada no conhecimento. Apresenta discussão sobre formação do professor e suas implicações para a construção de uma educação para Amazônia que considere sua diversidade cultural, ambiental e social, entendendo a educação, como o ato de produzir, assumindo o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social e o conhecimento na dimensão transformadora e emancipadora.

Fechamos esse volume com o texto *MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: EXPERIÊNCIAS NA AMAZÔNIA PARAENSE*, nele há a contribuição de um conjunto de autores, que integram o Mestrado Profissional em Educação Escolar Indígena ofertado pela UEPA em colaboração com a Ufopa, Jecilaine Ferreira Silva, George Edson Santos Sardinha, Hélia Maria Gama da Silva, Hellen Regina Martins Rocha e Gilberto César Lopes Rodrigues apresentam os relatos de quatro educadores indígenas sobre suas experiências em realizar mestrado em educação escolar indígena na Amazônia Paraense e, ainda, em tempos de pandemia. O texto apresenta brevemente o Programa de Pós-graduação em Educação Escolar Indígena e, em seguida, os relatos das experiências. A coleta de dados envolveu reuniões virtuais via rede de computadores, uma videoconferência transmitida pelo *Youtube* e o relatório escrito das experiências individuais, organizado pelo Professor Dr. Gilberto César Lopes Rodrigues.

As reflexões aqui reunidas, com exceção do capítulo final, foram enriquecidas pelos debates durante as aulas do componente curricular educação e realidade amazônica e, desta forma, representam um momento do percurso formativo de novos mestres. Os textos aqui expostos re-

presentam o entendimento do coletivo de autores e autoras quanto a importância e necessidade de compartilhar os aprendizados como forma de contribuição efetiva para (re)pensar a Amazônia em suas múltiplas determinações.

Os Organizadores

EIXO I
QUESTÕES AGRARIAS, TERRITORIAIS E DO MEIO
AMBIENTE RECURSOS MINERAIS E HÍDRICOS. ALTERAÇÕES
CLIMÁTICAS

I

ENSINO DE CIÊNCIAS NO CONTEXTO AMAZÔNICO: REFLETINDO SOBRE A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*

*Andria Raiane Coelho Campos¹
Ednilson Sergio Ramalho de Souza²*

Introdução

Os indivíduos adquirem conhecimentos em todas as fases da vida. Mas é no ambiente escolar que lhes são apresentadas experiências de aprendizagem mais significativas, uma vez que, é nesse espaço que se começa a construir o senso de cidadania, sendo esse a primeira etapa de vida em sociedade fora do convívio familiar.

O conhecimento pode ser definido como a aquisição de uma noção nova ou original, sobre um fato ou fenômeno qualquer. Portanto, origina-se nas experiências que se acumulam na vida cotidiana, nos relacionamentos interpessoais, nas leituras de livros e na consulta a fontes diversas (ALYRIO, 2009). A produção de conhecimento ocorre a partir de três razões principais: questionamentos, necessidade, curiosidades (SANTOS; KIENEN; CASTIÑEIRA, 2015).

A relação do sujeito com a realidade em que vive influencia na construção do conhecimento científico. A escola como um espaço “facilitador” para a aprendizagem e domínio de conteúdos pode auxiliar no desenvolvimento de habilidades necessárias à vida em sociedade, tais como o senso crítico, questionador – tão necessário para o desenvolvi-

*DOI - 10.29388/978-65-86678-45-1-0-f.27-40

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. Linha de Pesquisa: Conhecimento e formação na educação escolar, sob a orientação do Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza. E-mail: andriacoelho@gmail.com.

² Doutor em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Mato Grosso/ Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (UFMT/REAMEC). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará–UFOPA. Líder do GEPEMM (Grupo de Estudos e Pesquisas Educacionais em Modelagem Matemática/ UFOPA). E-mail: ednilson.souza@ufopa.edu.br.

mento da Ciência- para que através desses possa compreender a realidade em está inserido.

A educação é um fenômeno muito amplo e próprio do ser humano que segundo Dermeval Saviani, diz respeito a formação de sujeitos históricos, críticos e livres. Não finda no processo ensino-aprendizagem ou na mera transmissão de conteúdo (SAVIANI, 2011). Pensar em Educação, principalmente na região amazônica, requer compreender todas as suas particularidades diante da sua extensão territorial, povos e culturas, suas histórias e identidade próprias.

A Ciência pode ser considerada como uma linguagem construída por homens e mulheres para explicar o nosso mundo natural (CHALMERS, 1993). Para que seja integrada na educação básica é necessário trabalhar a formação do professor de ciências com objetivo de lhes manter atualizados das temáticas ciências/tecnologias. Facilitando as práticas na didática dentro da sala de aula e como parte do currículo escolar.

O ensino das Ciências na educação básica tem o compromisso com a educação integral do educando, para que esse possa compreender e interpretar o mundo, permitindo se perceber como parte (BRASIL, 2011). As ciências da natureza devem desenvolver o pensamento crítico, e a habilidade de resolver problemas. Porém, nas ciências vários conceitos requerem abstração, e tornam-se difíceis para os alunos, pois além de abstratos, não são intuitivos. O que acarreta dificuldades para fazer conexões entre os fenômenos físicos com o cotidiano.

Sá (2009) coloca que o nosso modo de pensar sobre a escola e no currículo de ciências são ecos da história impregnada em nós. Nossas escolhas decorrem das demandas da sociedade contemporânea, no sentido de compreender de que modo tais conhecimentos estão presentes na vida dos indivíduos.

No que se refere o papel formativo do professor que trabalhará com a disciplina de Ciências na educação escolar, são muitos os desafios, sobretudo, diante da diversidade amazônica, aonde as discussões educacionais relacionadas a um ensino que contextualize a realidade e suas dinâmicas de aprendizagens ainda nos convida a repensar o modo como estamos abordando o ensino de ciências na região amazônica brasileira.

Este texto pretende contribuir de forma reflexiva com as discussões acadêmicas sobre a educação em ciências e formação de professores na articulação da teoria e prática para ensinar ciências na região amazônica diante da necessidade de uma educação específica, que atendam as suas singularidades. Para isso, buscou-se fundamentar o texto a partir de pesquisa bibliográfica, estudos e reflexões teóricas, bem como, em debates realizados no âmbito da disciplina “Educação e Realidade Amazônica”.

Formação de professores de ciências para atuar na Amazônia

A Formação de professores é um tema bastante discutido na atualidade, e as pesquisas apontam pela necessidade de dar continuidade na investigação dos desafios e impasses com relação à carreira docente. A formação de professores na Amazônia brasileira a partir da perspectiva do ensino de ciências contextualizado e instigador, deve viabilizar o diálogo entre o local e o universal.

Educação na Amazônia implica pensar em uma educação escolar que respeite e reconheça a pluralidade, as singularidades, as especificidades e os conjuntos de elementos culturais do modo de vida do seu povo. Quando não se constroem ou se propõem diálogos que reflitam as reais necessidades da região, está se fazendo uma educação abstrata.

O profissional da educação necessita ter elementos teórico-metodológicos para realizar sua atividade de forma crítica, e construir elementos que subsidiem a epistemologia da práxis, tomando-se o professor como sujeito histórico-social, levando em consideração as relações de poder desde o espaço escolar até o contexto mais amplo, para quem sabe interferir na realidade (CURADO SILVA, 2007).

O ensino de ciências assim como a Amazônia possui suas características e peculiaridades. A compreensão do ensino de ciências no Brasil, a partir da literatura relacionada ao tema, sofreu várias modificações e adaptações, que seguiram o contexto político e social do período em que o país se encontrava.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais (BRASIL, 2001, p. 32) acreditam que a história das Ciências pode contribuir nas relações entre a sociedade humana e a natureza, e essa dimensão histórica pode ser introduzida pelos professores em sala de aula. É imprescindível que o ensino de ciências, na educação básica, aconteça dentro de atividades que os desafiem e permitam a vivência de processos construtivos.

A educação é uma prática social de formação de pessoas, na qual constitui e é constituída de relações sociais, em um contexto contraditório e dialético, podendo manter ou transformar uma realidade (OLIVEIRA, 2019), na qual a realidade é dada materialmente, logo, o indivíduo tem que produzir para sua existência. A educação escolar é uma política pública proposta à constituição da cidadania, aonde a escola é o espaço privilegiado (lôcus) de aprendizagem, formação, ensino/trabalho.

Carvalho e Gil Pérez (2003), colocam que os professores de Ciências, na condição de educadores, precisam possuir conhecimento num sentido mais amplo. Entendendo-se que a aprendizagem e saberes da docência têm como fundamento o saber prático. Assim, a prática do professor passa a ser um conjunto de capacidades que permitem resolver os problemas reais do espaço escolar (CURADO SILVA, 2007).

Mas, o que seria a formação docente? Segundo Moreira (2007, p. 109):

Trata-se do desenvolvimento pleno, completo e harmonioso que envolve a aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades, no que se refere em geral e ao processo ensino-aprendizagem que ocorre na escola, nas instituições que se preocupam com o ensino e, especificamente, na sala de aula.

A formação docente deve ser um processo de formação contínua, uma vez que, o professor precisa estar preparado para as mais diversas situações e complexidades da dinâmica de uma sala de aula. E esse processo é resultado de uma reflexão crítica sobre a formação da identidade docente, o “pensar sobre o fazer” (NÓVOA, 1997), os docentes

tendem resistir a assumir um perfil reflexivo sobre a sua prática, pois é mais fácil deixar como está. Assim:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1997, p. 25)

Na Amazônia, o ensino de Ciências além dos saberes instituídos nos documentos oficiais que compõem o currículo, deve considerar todas as questões próprias da região, bem como, as temáticas que impactam diretamente vivência dos alunos e sua comunidade. Santos (2016), alerta para uma abordagem que contextualiza, mas que principalmente contemplem a relação cotidiana e as situações problemáticas dos alunos.

Além desses saberes, os professores que atuarão em um contexto amazônico, possuem um papel fundamental: ajudar as crianças a conhecerem a realidade de nossos ecossistemas, tendo em vista que a Amazônia se constitui numa região rica em biodiversidade e cultura (SANTOS, 2016, p. 8).

O professor de ciências que vier a atuar em um contexto amazônico deverá estabelecer essa relação de saberes, buscando a relação entre os discursos científicos com os discursos locais, viabilizando aos alunos um olhar sobre a Ciência cujos conhecimentos não sejam entendidos como exclusivos dos cientistas/laboratórios carregados de uma perspectiva neutra e desconectados da realidade, mas íntimos e próximos daqueles que historicamente a constroem.

Outro ponto a ser destacado, é a importância de a formação desse profissional ser direcionada seguindo a perspectiva da realidade local. No sentido de existirem alternativas para que esse profissional entenda a necessidade de uma prática pedagógica centrada na vivência dos alunos e seu meio ambiente, bem como, a compreensão profunda da realidade.

Considerando que a qualidade e a profundidade no domínio dos saberes não são garantidas pela formação acadêmica inicial, mas adquirida com a prática docente em sala de aula, compreendemos que na formação contínua está a possibilidade de apropriação de novos conhecimentos e habilidades.

Silva e Sá (2016, p. 46) assinalam que a formação docente é pouco satisfatória, e em “regiões como a Amazônia, marcada pela diversidade socioespacial, a formação e o processo de ensino-aprendizagem ainda acontecem de forma precária”.

A compreensão do contexto amazônico nos grandes centros urbanos nacionais, ainda consideram, apenas contextos extremos, apresentando como uma região, ou de uma natureza intocada, repleta de fragilidades, ou uma região em processo de desmatamento, devasta e urbanizada (COLARES, 2011). Em um momento inicial, essa compreensão tem se distanciado da perspectiva de uma Amazônia isolada de tudo e todos. Colares e Colares (2019), ressaltam a necessidade de se buscar o reconhecimento dessa diferença, pois é fundamental para uma educação realmente inclusiva e atenta para a diversidade.

Mas precisamos avançar com políticas direcionadas para o desenvolvimento da região e não nos modelos desenvolvidos nacionalmente em outras regiões do país, e sim, dentro de uma perspectiva de modelos adequados para a realidade desse território. Faz-se necessário a realização de estudos sobre todos as problemáticas e, principalmente sobre os programas de formação de professores que possam ultrapassar os limites da cidade e contemplar as várias outras localidades de rios, planaltos e várzeas (SILVA E SÁ, 2016). É imprescindível pensar em educação na Amazônia a partir da Amazônia.

A formação de professores de ciências para atuar no contexto da Amazônia brasileira e as relações que a ciência e seu ensino e aprendizagem tem com a história dessa região estão permeadas de significados que influenciam a formação de professores (VASCONCELOS, 2016). A formação docente é desafio no tange a teoria e a prática quando se objetiva pensar nessa no contexto amazônico.

Desafios para pensar o ensino de ciências no contexto amazônico

Compreender as necessidades educacionais do ensino de ciências em qualquer região é desafiador, principalmente, se pensarmos que em cada lugar desse país existem culturas, costumes e modos de vidas diferentes umas das outras. As singularidades dentro dos espaços escolares são profundas, por isso precisa-se desenvolver olhares sobre cada realidade, sem desconsiderar o contexto de diversidade que nesses existem. Outro ponto é não desconsiderar os direitos de aprendizagens que são comuns.

Silva et. al., (2017) abordam que um dos maiores desafios de pensar o ensino ciências é a configuração da sala de aula tradicional, uma vez que, ao estabelecer conexões entre variados pontos dos conteúdos a perspectiva social não pode ser desconsiderada, principalmente, em um país cheio de desigualdade. Uma aula que foge da abordagem tradicional de ensino exige do educador pensar sua prática docente de forma diferenciada, isso no sentido de garantir um ensino que se aproxime da vida cotidiana do aluno.

O ensino de ciências precisa partir da problematização de temas relevantes ao cotidiano do aluno e que envolvam contextos históricos, sociais, econômicos e culturais (BRASIL, 1997). Valores e atitudes não são adquiridos como outros conteúdos do aprendizado (POZO E GÓMEZ CRESPO, 2009).

Seiffert-Santos (2011, p. 216-217), diz que a motivação para ensinar ciências precisa considerar “as pesquisas dentro da própria didática das ciências para não ser gasto energia em pressupostos contestados em pesquisas empíricas, i.e., para direcionar melhor o trabalho docente”.

De certo que algumas questões perpassam o lado conceitual de ensinar ciências, tais como: as carências estruturais e as condições de formação e atuação de professores, investimento público e social, políticas voltadas para resultados a longo prazo na melhoria do ensino, não somente de ciências bem como nas outras disciplinas.

A educação em Ciências na Amazônia precisa ser pensada buscando motivações ligadas a realidade de desenvolvimento da região, voltado à sustentabilidade e em propostas inovadoras contextualizadas para estudante amazônico (SEIFFERT-SANTOS, 2011). Essas motivações devem estarem centradas em um ensino onde o aluno aprende a partir do seu conhecimento prévio, para que ocorra a valorização em relação às atribuições de valores e a observação do contexto sócio-cultural. Vale ressaltar que não se desconsidera o processo cognitivo escolar mas

[...] revelará a importância aos valores e saberes prévios. Isso é indispensável quando se pensa em pluralidade cultural, como é o caso do contexto amazônico, um lugar com muitos povos diferentes, com línguas maternas diferentes e de identidade particular. (SEIFFERT-SANTOS, 2011, p. 218).

Seiffert-Santos (2011) também comenta sobre haver desmotivadores para o ensino das ciências tanto para o professor como para o aluno. Pozo e Gómez Crespo (2009) afirmam que o ensino de ciências, tradicionalmente, esteve dirigido principalmente a transmitir o *corpus* conceitual, os principais modelos e teorias geradas pelas ciências para interpretar a natureza e seu funcionamento.

Talvez as práticas pedagógicas adotadas nas aulas de ciências ainda sigam esse modelo de transmissão de informação, sendo essa um reflexo de uma abordagem didática desvinculada da formação científica.

Logo a motivação do estudante será a memorização e não o aprendizado das Ciências para a vida, cotidiano ou alguma prática na sociedade. Precisa-se mudar “a concepção de que ensinar é transmitir informações e técnicas; aprender como memorização e imitação das mesmas” (SEIFFERT-SANTOS, 2011, p. 217).

Existem maneiras e maneiras de ensinar que fogem do tradicional, não que o ensino tradicional não tenha seu valor, pelo contrário, mas é necessário estar atualizado permanentemente, por isso a importância do professor buscar por formações continuadas, uma vez que essa é um elemento base do trabalho docente.

Um recurso importante para a qualidade do ensino de ciências é a experimentação. A capacitação para tal abordagem deve ser algo prioritário para docentes que venham lecionar ciências. Uma das maiores dificuldades em trabalhar a experimentação nas aulas de ciências está relacionada à um ensino deficiente no que se diz respeito a utilização de metodologias diferenciadas em sala de aula.

No contexto de uma escola no interior da Amazônia, aonde os recursos são ainda mais escassos, caberia ao docente buscar por alternativas mais acessíveis com realidade, como, por exemplo, os materiais alternativos de baixo custo.

Porém, essas questões não são só um desafio docente, não se trata de uma simplificação ou adaptação para as coisas funcionarem conforme as pesquisas colocam metodologicamente bem estruturadas, trata-se de universalizar a educação em ciências, pois essa ainda é muito centralizada e não dialogam com as reais necessidades das regiões afastadas dos grandes centros do país. Pois os saberes mudam conforme a sociedade que se está inserido.

A educação em ciências na Amazônia é um desafio para as políticas de governos tanto estaduais como federais, pois são do tamanho da mesma. Para se falar disso, é bom contextualizar sobre a terra das distâncias, onde o transporte é difícil, pois a região norte é a terra dos rios (possui a maior bacia fluvial e o maior rio do Brasil), não existem muitas estradas para ligar as cidades, o transporte é fluvial ou aéreo (há lugares que demora-se mais de 15 dias para se chegar de barco, e nessas localidades não há meios de comunicação com os centros urbanos), logo as comunidades tendem a ficar isoladas geograficamente, isso dificultaria o suporte para a Educação (SEIFFERT-SANTOS, 2011, p. 218).

Diante da diversidade, das questões ambientais e dos modelos de desenvolvimento da região, a educação em ciências, precisa ter como eixo principal um ensino capaz de promover a formação de indivíduos críticos, não apenas de conhecimentos técnicos e cientificistas, mas capazes de manter sua visão objetiva dos fenômenos que acontecem em sociedade.

Para trazer uma abordagem dentro do ensino de ciências que vise as questões mais profundas na Amazônia, é necessário conhecer como os educandos percebem estas questões dentro do seu ambiente em todas as suas dimensões.

E esse processo de conhecimento é fundamental para a compreensão das dificuldades que se colocam entre as grandes problemáticas da Amazônia e suas interfaces com a educação, como, por exemplo: Questões agrárias, territórios e meio ambiente; Biodiversidade; Recursos hídricos e minerais; diversidade cultural; etc.

Seiffert-Santos citando Freitas (2009, p. 219), chama atenção para a necessidade de conhecer a região amazônica, no sentido de compreender “que o paradigma ecológico em um desenvolvimento sustentável é um futuro inevitável tal é a condição do homem no mundo contemporâneo”. O ensino de ciência tem potencial para fazer parte desse contexto e pode contribuir com novas formas de ensinar ciências com a cultura local, “sendo tudo isso catalisado com os confrontos ‘natureza x cultura’, na política nacional e internacional” (SEIFFERT-SANTOS, 2011, p. 219).

No que compreende um currículo escolar na educação básica voltado para as particularidades, especificidades e diversidade que compõem o conjunto de elementos culturais e a educação na Amazônia, o ensino básico nesse contexto, deve expressar as diferenças, as contradições, as etnias, as formas de sobrevivência, construindo um cenário mais diversos que incorpore de fato essas singularidades.

Pensar e fazer a Educação em Ciência para Amazônia, respeitando as necessidades nacionais, e associado ao seu pluralismo é um constante desafio, é assumir a perspectiva de que a “educação não é só ciência, mais saberes”, uma vez que, pensar em um currículo homogêneo com uma realidade tão diferenciada, necessita-se de motivação e ação política para se realizar e concretizar.

Considerações finais

Pensar em Educação na Amazônia não é uma tarefa fácil. É pensar para conhecer. Exige muita reflexão, leitura, pesquisa e estar disposto

a compreender os atuais processos de mudanças e transformações que a região vem sofrendo e como esses processos têm refletido na própria sociedade. Requer um posicionamento sobre o nosso “lugar de fala”, enquanto amazônidas, nos debates sobre a Amazônia.

Atualmente, existem muitas tendências no Ensino de Ciências, mas problematizar temáticas no processo de ensino-aprendizagem no contexto amazônico, requer compreender os “saberes” próprios da região amazônica, saberes que existem da fauna e flora a conhecimento de mitos e lendas que explicam o imaginário.

A partir dessa perspectiva, de reconhecer esses saberes, é propor um currículo contextualizado capaz de contribuir na formação de sujeitos para pensar o seu lugar com respeito e responsabilidade. Mas para essas mudanças comecem é necessário motivação e ação política.

É indiscutível que sem uma educação de qualidade pouco se avança na melhoria do ensino, na construção do conhecimento e nas tomadas de decisões que atendam as reais necessidades do povo da região amazônica.

O desafio docente está em enxergar com mais visibilidade a educação neste cenário, uma vez que para construir propostas pedagógicas que atendam as particularidades de uma escola no interior da Amazônia se faz necessário abarcar também a diversidade e diferentes realidades vivenciadas pelos alunos.

Nesse sentido, conhecer teoricamente as concepções e os processos formativos que articulam com o debate sóciopolítico da educação, contribuem para reflexões acerca da necessidade de se repensar a prática.

Entendemos que é imprescindível que os professores tenham a consciência da importância de sua formação e mais ainda do aperfeiçoamento desta que deverá ser continuado, pois essa é um exercício da compreensão dos desafios que acontecem dentro do ambiente escolar e do exercício profissional.

Saviani (2002, p. 48), coloca que “quanto a nós, se pretendemos ser educadores (especialistas em educação) é porque não nos contentamos com a educação assistemática”. Uma vez que, os conhecimentos e os seres humanos seguem em transformação, e acompanhar essa evolu-

ção remete também ao ensino para que o trabalho docente seja referência nos campos educacionais.

A Amazônia brasileira não se encontra isolada de tudo, o próprio ambiente nela mudou. Os meios de comunicação (rádio, televisão, internet) trazem notícias sobre acontecimentos num âmbito global. A distância entre ciências e sociedades é inexistente, pois a própria ciência é um produto histórico das interações e ações humanas (SILVA, et. al, 2017).

O desafio de ultrapassar as marcas socialmente e culturalmente estabelecidas pelo sistema escolar nacional representa para o contexto local, que esses conhecimentos fundamentem políticas educacionais e de formação de professores capazes de atender às necessidades e anseios das populações amazônicas. Além dos aspectos discutidos ao longo do texto, dialogar com movimentos sociais, populações locais e os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da educação na Amazônia.

Referências

ALYRIO, Rovigati Danilo. **Métodos e técnicas de pesquisa em administração**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

_____. S. D. E. F. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**1, 1997. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso: 23 abr. 2020

CARVALHO, Ana Maria P. de Gil-Pérez, Daniel. **Formação de Professores de Ciências: Tendências e Inovações**. 7 ed. São Paulo: Cortez Ed., 2003.

CHALMERS, Alan F. **O que é Ciências Afinal?** Tradução: Raul Filker. Editora Brasiliense, 1993.

COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S. **Diversidade cultural: desafios educacionais no contexto amazônico**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0068.pdf>> Acesso em 10 mai. 2020.

COLARES, A. A. Educação na Amazônia: o papel do gestor na melhoria dos processos educacionais. **IN:** COLARES, M. L. I. S.; XIMENES-ROCHA, S. H.; COLARES, A. A. **Gestão democrática: a escola pública e a formação continuada** como objeto de análise. Belém, PA: GTR, 2012.

CURADO SILVA, K. A. P. C. P. A epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. **Revista de Ciências Humanas**, v.18, n. 2, 2017. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2468> Acesso em 30 jun. 2020.

MOREIRA, Carmem Tereza Velanga. EDUCAÇÃO: Pedagogia, afetividade e emancipação Social. In: MOREIRA, Dorosnil Alves. **Ética, Educação, Universidade, Sociedade: reflexões acerca de vivências e práticas** como resposta às necessidade sociais no contexto da Amazônia. São Paulo: Expressão popular, 2007.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Dom Quixote: Lisboa, 1997. P. 15-3

OLIVEIRA, Dayse Kelly Barreiros de. **A formação stricto sensu como formação continuada na educação básica: contexto, pressupostos e possibilidades**. 2019. 253 f., il. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38314> Acesso em: 04 jul. 2020.

POZO, Juan Ignacio; Crespo, Miguel Àngel Gómez. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SÁ, Eliane Ferreira de. **Discursos de professores sobre ensino de ciências por Investigação**. Tese (Doutorado em educação) - Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-84JQPM/1/2000000177.pdf> Acesso em: 04 jul. 2020.

SAVIANI, Dermeval, 1944 - **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**/Dermeval Saviani11.ed.rev. - Campinas, SP: Autores Associados, 2011. - (Coleção educação contemporânea).

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Autores associados: Campinas, SP, 14ª ed., 2002.

SANTOS, Pedro Antonio dos; KIENEN, Nádia; CASTIÑEIRA, Maria Inés. **Metodologia da pesquisa social: da proposição de um problema à redação e Apresentação do relatório**. São Paulo: Atlas, 2015.

SILVA, Alexandre Fernando da; FERREIRA, José Heleno; VIERA, Carlos Alexandre. O ensino de ciências no ensino fundamental e médio: reflexões e perspectivas sobre a educação transformadora. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 7, Nº 2, p. 283-304, Maio/Ago 2017. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/314/262> Acesso em: 4 jul. 2020.

SILVA, Edvalda N. da; SÁ, Wendell R. Desafios da universidade para a formação de professores na Amazônia: uma reflexão sobre a educação do campo. **IN: COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S. (Orgs.) Educação e realidade Amazônica**. Vol. I. Campinas/SP: Editora navegando, 2016. Disponível em: <http://www.editoranavegando.com/#!/blank-3/cf0ju> Acesso em 10 mai. 2020.

SEIFFERT-SANTOS, S. C.; TERAN, A. F. **Motivadores de Educação em Ciências: um olhar para a Amazônia**. **In: BARBOSA, I.; TÉRAN, A. F.; GONZAGA, A. M.; NASCIMENTO, M. R. A.; SANTOS, S. C. S.. (Org.). Avanços e Desafios em Processos de Educação em Ciências da Amazônia**. 1ed. Manaus: UEA/ Escola Normal Superior / PPGE-ECA, 2011, v. 1, p. 213-224 Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/304381612_Avanços_e_Desafios_em_Processos_de_Educação_em_Ciências_na_Amazônia> Acesso: 22 jul. 2020.

II

A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA POPULAR PARA A PROTEÇÃO DOS TERRITÓRIOS NA AMAZÔNIA PARAENSE: O CASO JURUTI VELHO!*

Lincon Sousa Aguiar¹

Tania Suelly Azevedo Brasileiro²

Introdução

Na sociedade globalizada, as pressões exercidas pelo capital sobre os territórios não mais se limitam à escala local, ou regional, mas também podem ser nacionais ou até mesmo globais. Grandes empresas multinacionais podem alterar substancialmente as dinâmicas socioeconômicas de territórios que atraem os interesses do mercado.

Desta maneira, para a compreensão dos conflitos territoriais na Amazônia é necessário entender o território em suas múltiplas dimensões, sejam elas físicas, materiais, jurídicas, políticas, geográficas, culturais, etc., bem como enquanto espaço de disputa, onde coexistem os mais variados interesses. A categoria poder é crucial para o debate. Os conceitos de dominação e apropriação também.

Os territórios da Amazônia têm sido alvo de muitos interesses estrangeiros para explorar seus recursos naturais, como floresta, rios, minérios, entre outros. Diversos megaprojetos de desenvolvimento (hidrelétricas, ferrovias, rodovias, mineração, garimpo) são pensados para a região sem realmente considerar o tamanho dos seus impactos socioambi-

*DOI - 10.29388/978-65-86678-45-1-0-f.41-70

¹Mestrando em Educação na Amazônia pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Bacharel em Direito (UFOPA, 2019). E-mail: linconaguiar97@gmail.com

² Professora Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), lotada do Instituto de Ciências da Educação (ICED), docente permanente dos Programas de pós-graduação em Educação na Amazônia (PPGE/EDUCANORTE) e do doutorado Sociedade, Natureza e Desenvolvimento (PPGSND/UFOPA). Líder do grupo de pesquisa PRAXIS UFOPA/CNPq. Orientadora do estudo. E-mail: brasileirotania@gmail.com

entais e os interesses dos povos e comunidades que habitam tradicionalmente o espaço. Nota-se a contradição existente no ordenamento jurídico nacional quando percebemos que o mesmo Estado que tem a missão de proteger os territórios e as culturas é quem impulsiona esses projetos de grandes impactos.

Um exemplo de conflito territorial na Amazônia Paraense é o caso da exploração minerária de bauxita em Juruti Velho, no Município de Juruti/PA, uma cidade tipicamente amazônica, situada na região oeste do Pará, com ritmo próprio de interação com o tempo e com o espaço, formada por uma população eminentemente rural e uma economia baseada na extração de madeira e plantio de mandioca. A Região de Juruti Velho é a antiga sede do Município, cuja fundação remete ao ano 1818, quando foi batizada de *Vila Amazônia*. Contudo, a ocupação humana nesta parte da Amazônia se faz presente há séculos, considerando ser este um dos territórios dos povos conhecidos como Munduruku e Mui-rapinima.

A dinâmica das relações socioeconômicas desse município foi fortemente modificada após a descoberta de uma reserva de mais de 700 milhões toneladas de bauxita. A riqueza minerária inseriu Juruti no circuito internacional de comercialização da bauxita, a partir da instalação da Alcoa, em 2005. As transformações promovidas pela presença de uma multinacional trouxeram ou reforçaram problemas como: êxodo rural, inflacionamento populacional, exploração ilegal de madeira, assoreamento de igarapés, ocupações irregulares de terras, prostituição e abuso sexual contra menores (MARIALVA, 2011).

Nesse cenário, em parceria com as Irmãs Franciscanas de Maristella, uma congregação da Igreja Católica baseada na teologia da libertação, com relevante papel na articulação política local, o Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Popular (NAJUP) Cabano, organizou, entre março de 2018 e março de 2019, o *Curso Formação de Lideranças Comunitárias O Direito Achado na Beira do Rio* - experiência relatada em Aguiar (2020). Esta ação foi cadastrada na Ufopa como projeto de extensão e teve como objetivo auxiliar as comunidades de Juruti Velho - principal região impactada pelas atividades minerárias - na defesa de seu território, a partir da construção de espaços de discussão sobre temas relevantes do

Direito e das Ciências Sociais, aplicados ao contexto amazônico e à linguagem popular (ALMEIDA, 2015; LUZ, 2008). Trata-se da promoção de uma Educação Popular compreendida enquanto instrumento político de conscientização e politização, voltado para a transformação das estruturas opressoras, por meio do trabalho libertador de construção de um novo saber (FREIRE, 2016; BRANDÃO, 1981).

A turma foi formada por pessoas com perfil de liderança, das mais experientes às mais jovens, pela indicação das Associações representativas das 18 comunidades que compõem a região de Juruti Velho. Os conteúdos do curso foram organizados em cinco módulos: I - Introdução ao estudo do Direito; II - Introdução ao Direito Constitucional; III - Direito à Terra e Direito ao Meio Ambiente; IV - Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais; e V - Direito à Cidade e Bem Viver.

Desta forma, esta pesquisa busca responder à seguinte questão: de que maneira a Educação Jurídica Popular promovida no curso “O Direito Achado na Beira do Rio” contribuiu para a proteção dos direitos territoriais na região de Juruti Velho? Para respondê-la, inicialmente caracterizou-se as concepções de território e o conflito territorial existente em Juruti Velho. Em seguida, discutiu-se os fundamentos teórico-metodológicos da Educação Jurídica Popular. Por fim, analisou-se a formação de lideranças comunitárias de Juruti Velho no âmbito do curso “O Direito Achado na Beira do Rio”.

Conflitos territoriais na Amazônia paraense: resistência em face da mineração em Juruti Velho

Existem múltiplas definições que buscam caracterizar o território. A Ciência Política oferece um entendimento mais objetivo sobre o conceito, voltado para uma concepção fortemente ligada ao ordenamento jurídico do país. Segundo Streck e Moraes (2014, p. 170), o território seria o “*Locus* sobre o qual será fixado o elemento humano e terá lugar para o exercício do poder e aplicação do ordenamento jurídico-positivo estatal”. Os autores complementam sua análise afirmando que:

Na tradição, o território desempenha uma função positiva de que tudo e todos que se encontram nos seus limites ficam sujeito à sua autoridade e uma função negativa de exclusão de toda autoridade diversa daquela do Estado, sendo regido pelo princípio da efetividade, limitando-se ao espaço físico sobre o qual o Estado efetivamente exerce o seu poder soberano, podendo coexistir a soberania territorial de um Estado com a supremacia territorial de outro (ex. Canal do Panamá) (STRECK; MORAIS, 2014, p. 170).

O entendimento dos autores estudiosos da Ciência Política e da Teoria Geral do Estado ilustram bem como normalmente a questão territorial é discutida no âmbito do Direito. Enquanto parte central da concepção de Estado Moderno, o território, em síntese, seria o espaço físico necessário para o exercício da soberania de um país, onde as pessoas estariam submetidas à jurisdição de um único Estado. Percebe-se que a definição apresentada considera principalmente aspectos objetivos da realidade para a sua construção, como questões ligadas às normas estatais, e acaba deixando de lado questões subjetivas, como a relação de determinado grupo social com o espaço em que vivem, para além da relação com o Estado.

Por outro lado, a Geografia concebe o território de uma forma mais ampla, de maneira a considerar os seus aspectos objetivos e subjetivos. Haesbaert (2007) propõe uma discussão sobre território e territorialidade, superando os limites da concepção jurídico-política para envolver também as dimensões materiais e simbólicas existentes entre os sujeitos e seu lugar.

Desde a origem, o território nasce com uma dupla conotação, material e simbólica, pois etimologicamente aparece tão próximo de *terra-territorium* quanto de *terreoterroritor* (terror, aterrorizar), ou seja, tem a ver com dominação (jurídico-política) da terra e com a inspiração do terror, do medo - especialmente para aqueles que, com esta dominação, ficam aliados da terra, ou no "temtorium" são impedidos de entrar. Ao mesmo tempo, por outro lado, podemos dizer que, para aqueles que têm o privilégio de plenamente usufruí-lo, o território pode inspirar a identificação (positiva) e a efeti-

va "apropriação" (HAESBAERT, 2007, p. 20).

Em sua análise, o autor busca comprovar que o território “em qualquer acepção, tem a ver com poder, mas não apenas ao tradicional ‘poder político’. Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais explícito, de dominação, quanto ao poder no sentido mais implícito ou simbólico, de apropriação” (HAESBAERT, 2007, p. 20-21). A aproximação do conceito de território à ideia de *poder*, amplamente concebido, assim como a diferenciação entre *dominação* e *apropriação*, são fundamentais para abordar a temática proposta neste artigo.

O domínio ou a apropriação do espaço perpassam pela existência de diferentes interesses que muitas vezes vão colidir entre si. Se faz necessária a compreensão dessas dimensões para se analisar as disputas territoriais que ocorrem na Amazônia, onde há uma relação simbólica muito antiga de povos e comunidades tradicionais com o espaço que ocupam fisicamente e se reproduzem culturalmente, e onde também se faz presente forças exógenas que objetivam a exploração dos recursos naturais.

Nesse sentido, em seu estudo sobre os usos do conceito geográfico “território” e sua relevância na análise de conflitos territoriais e socioambientais na Amazônia, Silva e Silva (2016) também concebem o poder como uma categoria central para a compreensão do território.

É possível definir o território, portanto, na perspectiva atual, como um recorte ou espectro do espaço geográfico definido por e a partir de *relações de poder*, controle, apropriação e uso, sendo que essas relações são definidas em termos políticos, institucionais, em termos econômicos e culturais. O conceito de território decorre da relação socioespacial e do ponto de vista metodológico, pode ser apreendido em *perspectivas multiescalares e interescales*, seja em termos subjetivos, locais, regionais, nacionais e globais, desde que considere as lógicas de comando dos fluxos que o definem, entrecruzando normas globais com as normas locais (grifos nossos) (SILVA; SILVA, 2016, p. 52-53).

Um ponto importante acrescentado pelos autores à discussão que

está sendo feita sobre o conceito de território é que as relações de poder ocorrem em perspectivas multiescalares e interescalares.

As disputas pela dominação ou apropriação de um território são entendidas como *territorialização* do espaço (HAESBAERT, 2007). A territorialização é justamente esse processo de tomar para si, ocupar o território de acordo com a lógica que almeja e com os símbolos que fazem parte de sua realidade. É um processo constante de exercício de poder sobre o lugar. Na Amazônia, grandes forças do mercado, aliadas com políticas estatais, têm atuado no sentido de desterritorializar os povos e comunidades habitam tradicionalmente a região.

Tendencialmente, o Estado capitalista na atualidade, em sua face neodesenvolvimentista, concentra suas ações no território a partir de investimentos em megaprojetos, políticas de investimentos em infraestrutura, planejamento e execução de obras com caráter concentrador, pois que, não atendem às reais necessidades das populações que são diretamente afetadas por elas. A dominação do território pelo interesse do Estado mascara a expropriação, a desterração que é imposta aos povos, que tradicionalmente habitaram o espaço-lugar e fizeram de um determinado espaço o seu território. O valor de uso é substituído bruscamente pelo valor de troca, pois passa ao domínio do empreendedor que o submete para explorá-lo economicamente, em favor do grande capital (SILVA; SILVA, 2016, p. 53).

Silva e Silva (2016) retratam o processo de dominação exercido pelo Estado sobre os territórios na Amazônia alinhado aos interesses comerciais de grandes grupos econômicos e em desconformidade com os anseios dos seus moradores. Os autores destacam a substituição do valor de uso pelo valor de troca durante essa pressão exercida sobre os territórios, fenômeno também trabalhado por Haesbaert (2007) quando trata da desterritorialização imposta às comunidades tradicionais.

O conflito entre os moradores de Juruti Velho e a Alcoa exemplifica muito bem como ocorrem as pressões do capital internacional sobre os territórios na Amazônia. Os primeiros processos de embate com a multinacional em Juruti iniciaram-se no ano de 2000, em um contexto

muito favorável para a implantação de grandes projetos na Amazônia. Rapidamente a empresa conseguiu o aval do governo do Estado para iniciar as pesquisas e os levantamentos junto às comunidades da região, chegando a obter, em 2005, a Licença Prévia e a Licença de Instalação. As autorizações concedidas durante esse período foram alvo de contestação do Ministério Público Federal e do Ministério Público do Estado do Pará, por supostamente conter várias irregularidades, notadamente a falta de legitimidade do Estado do Pará para a concessão das referidas licenças (SILVA, 2014; MONTEIRO, 2009).

O empreendimento em questão consiste na extração de bauxita, matéria prima do alumínio. O minério bruto de bauxita, terceiro elemento mais presente na natureza, é uma mistura de argila rica em óxido e hidróxidos de alumínio. O potencial de reserva encontrado em Juruti, conforme estudos geológicos disponibilizados pela empresa, são de aproximadamente quarenta e cinco anos, com previsão de produção anual estimada em seis milhões de toneladas e posteriormente de dez milhões de toneladas de bauxita. A Alcoa opera na linha de produção e gerenciamento de usinas de alumínio primário, alumínio industrializado e alumina. Nas últimas décadas, o início de processos de pesquisa na Amazônia ocorre paralelamente à consolidação da empresa no mercado mundial, em meio à intensificação do mercado e à ampliação de sua base tecnológica e de pesquisa (SILVA, 2014).

Com a ameaça da mineradora aos rios e às florestas, as comunidades intensificaram as reuniões e a comunicação entre as áreas que formam a região de Juruti Velho. Eram, majoritariamente, os religiosos que tentavam alertar sobre os perigos de um empreendimento minerador. Foram as Irmãs Franciscanas de Maristella que iniciaram a articulação das redes sociais ao questionarem o projeto e suas benesses. Foram elas as responsáveis por colocar a Alcoa em evidência no cenário internacional, ao divulgarem o manifesto “SOS Juruti Velho” na página da internet do Grupo de Trabalho Amazônico - a maior rede de Organizações Não Governamentais da Amazônia (WANDERLEY, 2008).

Um passo muito importante para a articulação política das comunidades de Juruti Velho se deu quando seus moradores descobriram o risco iminente de perder seu território, por conta de uma ação judicial a

tramitar na Justiça Federal. A reação foi rápida e pontual: em uma assembleia com a presença de mais de 2.000 pessoas, ocorrida em 24 de março de 2004, é erguida, a partir da consciência da sua diversidade sociocultural e do autorreconhecimento enquanto comunidade tradicional (WANDERLEY, 2008; MONTEIRO, 2009), a Associação das Comunidades da Região de Juruti Velho (ACORJUVE) para concentrar os esforços de todas as comunidades da região em busca da regularização fundiária da área tradicionalmente ocupada por seus ancestrais na modalidade de Projeto de Assentamento Agroextrativista (PAE).

A fundação da ACORJUVE foi fundamental para a mobilização da região de Juruti Velho na luta pela sua regularização fundiária. Em 10 de novembro de 2005, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) superou a morosidade que se arrastava há décadas, criando o PAE Juruti Velho por meio da Portaria SR 30, n. 18, com 109.551 hectares, atendendo a 1.998 unidades familiares (LOPES, 2012).

Apesar da criação do PAE Juruti Velho, os moradores não conseguiram barrar a continuidade do empreendimento, mas também não deixaram que ocorresse de qualquer forma. Em 2009 ocuparam a base de operações da Alcoa para exigir uma negociação franca com as lideranças da empresa. A ação resultou em uma reunião com o Presidente da empresa na América Latina e Caribe e em um acordo no qual a ACORJUVE receberia diretamente 1,5% da lavra e mais as Perdas e Danos, que seriam definidas posteriormente – até o momento não foram. A negociação consiste em uma gigantesca vitória fruto de uma articulação muito forte das comunidades de Juruti Velho. Contudo, uma década passada muitas lideranças contestam os benefícios da concessão.

A cidade, que chegou a se empolgar com a promessa de desenvolvimento trazida pelo empreendimento minerário, logo sentiu o peso social do neoextrativismo. As escolas, as estradas, os hospitais e os comércios não aguentaram a demanda de trabalhadores que vieram de várias partes da Amazônia e do Brasil em busca de empregos formais e não formais gerados a partir da instalação da Alcoa. As transformações pro-

movidas pela presença de uma multinacional no Município trouxeram, ou reforçaram, problemas como: inflacionamento populacional, êxodo rural, exploração ilegal de madeira, assoreamento de igarapés, ocupações irregulares de terras, prostituição e abuso sexual contra menores (MARIALVA, 2011). Portela (2017, p. 120) corrobora e anuncia, denunciando:

Pode-se afirmar que a situação de conflito permanece em Juruti como um clima que paira no ar. As insatisfações e conflitos envolvendo as comunidades diretamente atingidas pelo empreendimento minerador, as ocupações de terras reivindicadas pela ALCOA e as reintegrações de posse obtidas judicialmente pela empresa, que impôs sérios prejuízos aos ocupantes invasores com a derrubada de seus barracos, como ocorreu em 2017 denunciam a tensão do conflito existente em Juruti. A paz é apenas aparente, as disputas pelo controle e uso dos recursos naturais (peixes, caças, frutas, madeiras etc.), e os conflitos pela posse da terra continuam e se intensificaram após a chegada da ALCOA no município de Juruti.

Segundo Portela (2017), o povo de Juruti Velho não desiste de lutar por dignidade, pela efetivação de seus direitos, pela proteção das pessoas, florestas, dos rios e lagos de seu território. Apoiados pelas Irmãs Franciscanas de Maristella, as lideranças comunitárias buscam participar de cursos e formações para auxiliarem nas lutas travadas nas suas comunidades ou até mesmo para trabalharem na resolução de conflitos internos.

Assim, o diálogo entre o NAJUP Cabano da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e as lideranças comunitárias de Juruti Velho, promovido por meio do curso O Direito Achado na Beira do Rio, emerge nesse cenário como uma prática de fortalecimento da articulação comunitária. A discussão sobre temas introdutórios do Direito a partir da realidade concreta dos jurutienses vem para auxiliar aos comunitários locais a entenderem-se enquanto sujeito de direitos e a entender quais são os caminhos para a efetivação destes.

Fundamentos da educação jurídica popular: remando para a construção de um diálogo crítico e libertador no campo do direito

No Brasil, o sistema educacional está longe de entregar à maior parte da população uma Educação pública, gratuita e de qualidade. O projeto de Educação que tem sido levado adiante pelo Estado, mesmo durante os governos mais progressistas, não se preocupou em construir uma nação autônoma em relação aos outros países e nem se preocupou com a humanização dos educandos. Pelo contrário, mostrou-se essencialmente voltado para atender aos interesses neoliberais do mercado globalizado, aceitando uma posição submissa ordem internacional, em vez de construir um projeto nacional popular (FRIGOTTO, 2006). Dessa forma, a Educação deixa de atender aos interesses emancipatórios e passa a ser compreendida enquanto mercadoria em potencial, com a justificativa da “dupla constatação da superioridade do capitalismo, enquanto organizador das relações sociais, e dos princípios da economia neoliberal para potencializar as pontencialidades do capitalismo através da privatização, desregulação, mercadorização e globalização” (SANTOS, 2011, p. 32).

Esse “empacotamento” do conhecimento é uma das formas do capitalismo se reproduzir na sociedade. Por meio do enfraquecimento da Educação pública ou até mesmo de sua própria construção enquanto estrutura naturalmente deficiente, as ideias reacionárias ganham terreno e são difundidas como se fossem dadas no mundo. Severino (2004, p. 305) afirma que “toda essa pedagogia em vez de levar os sujeitos a entender o mundo, mistifica o mundo, manipulando-o para produzir a ilusão da felicidade. Prosperidade essa, prometida, mas nunca realizada”.

Mészáros (2008) destaca o papel da Educação institucionalizada na reprodução da lógica capitalista, especialmente na “internalização” nos indivíduos de qual deve ser sua posição nos estratos sociais:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em ex-

pansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZAROS, 2008, p. 35).

Essa modalidade de Educação, que objetifica os seres humanos e lhes retira toda a liberdade e a autonomia para *ser no mundo*, é denominada por Paulo Freire de *Educação bancária*. A Educação bancária concebe os estudantes como seres desprovidos de conteúdo, páginas em branco, recipientes, vasos a serem preenchidos pelas informações oferecidas pelos professores, aqueles que dominam o conhecimento. “A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado” (FREIRE, 2016, p. 104). “O educador se põe frente aos educandos como sua antinomia necessária. Reconhece na absolutização da ignorância daqueles a razão de sua existência” (FREIRE, 2016, p. 105).

Dessa forma, percebemos que a Educação institucional não somente tem falhado em atender aos seus potenciais emancipatórios como tem servido como estrutura para a fomentação das desigualdades. Enquanto parte crucial para a sustentação do sistema capitalista, mesmo com diversas reformas, a Educação pública é eficiente em debilitar a formação profissional, acadêmica e humanística das classes populares.

Uma das principais consequências da desfuncionalidade programada do sistema público de Educação é a falta de conhecimento dos próprios direitos. A compreensão dos direitos e deveres é essencial para o exercício da cidadania e para a existência de uma sociedade democrática. A Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 1988 (BRASIL, 1988), após a reivindicação histórica dos movimentos sociais, consagrou uma série de direitos sociais e direitos fundamentais, que a tornou um dos textos mais avançados do mundo em matéria constitucional.

Contudo, a desinformação da população em relação a seus direitos faz com que haja uma dificuldade para a efetivação do texto legal. O afastamento das classes populares do universo jurídico é algo que sempre esteve presente em nosso país. A linguagem do Direito foi pensada pelas elites para a manutenção de seus privilégios e por isso foi propositalmente construída de forma a dificultar a participação das camadas populares. O povo não entende muito bem como funciona o Sistema de Justiça porque ele não foi feito para ser apropriado pelo povo, mas, pelo contrário, foi criado para controlar seus impulsos contra a ordem estabelecida.

Nesse sentido, a Educação Jurídica Popular “preocupa-se com a falta de conhecimento desses segmentos sociais excluídos pelo fato de não se reconhecerem como sujeitos de direitos, fator que vai interferir na falta de participação popular no cotidiano da vida social e no exercício da cidadania” (OLIVEIRA, 2015, p. 17). Ela surge como uma concepção voltada para a ampliação dos debates sobre os direitos e garantias fundamentais junto às classes populares com o objetivo de auxiliá-las em seus processos de luta pela efetivação de direitos e construção de novas categorias jurídicas. No diálogo sincero e amoroso com as lideranças populares, pretende-se, ao mesmo tempo que se socializa os conhecimentos da academia e dos tribunais, oportunizar espaços para a construção de novos saberes necessários para a transformação social.

O movimento de educação jurídica popular insere-se, desse modo, dentro de um amplo projeto político-social como estratégia profícuca a efetivar a concretização dos direitos fundamentais ao setor populacional que deles mais necessita: as minorias e os oprimidos sociais. A partir das bases ideológicas pedagógicas e jurídicas libertárias e emancipatórias, os projetos de educação jurídica social visam capacitar as lideranças comunitárias de setores socialmente vulneráveis e a própria população em geral sob o intuito de estimular nestes a quebra da sua posição de passividade (RONTONDANO, 2015, p. 100).

No âmbito das Ciências Jurídicas, a Educação Jurídica Popular está associada à da Assessoria Jurídica Popular, uma prática insurgente que se diferencia da assistência jurídica tradicional e pretende acompa-

nhar dialogicamente grupos e movimentos populares na reivindicação por seus direitos, de forma a se apresentar como um parceiro político (LUZ, 2008). A principal fundamentação teórica está no Pluralismo Jurídico (WOLKMER, 2002) e mais especificamente na concepção de O Direito Achado na Beira do Rio que é abordada na seção anterior (SOUSA JUNIOR, 2011). Assim, a Educação Jurídica Popular foge das correntes tradicionais do Direito e abraça as proposições críticas existentes, ao mesmo tempo em que se coloca como caminho para a construção de novas teorias e epistemologias jurídicas.

Por outro lado, a Educação Popular é a metodologia pela qual a Educação Jurídica Popular orienta a sua prática. O caráter diferenciador da Educação Popular para as outras concepções de Educação é que ela está voltada para fornecer mecanismos para a construção de uma sociedade protagonizada pela classe trabalhadora. Segundo Freire (2018, p. 208) “o grande objetivo da Educação Popular está em atender os interesses das classes populares que há quinhentos anos estão sendo negados”. O filósofo brasileiro continua seu raciocínio afirmando que, “de um modo mais radical, a Educação Popular significa, para mim, caminhos, isto é, o caminho no campo do conhecimento e o caminho no campo político, através dos quais amanhã – e aí vem a utopia – as classes populares encontrem o poder³” (FREIRE, 2018, p. 208).

As características principais da Educação Popular são enumeradas por Carlos Rodrigues Brandão em sua obra denominada *O que é Educação Popular* – um dos mais importantes escritos sobre o assunto em nosso país:

A partir de uma crítica feita ao sistema vigente de educação (ver isto em *Educação como Prática da Liberdade*, de Paulo Freire) e, especialmente, das formas tradicionais de educação de adultos e de trabalhos agenciados de desenvolvimento de comunidades e suas variantes, a educação popular: 1) constitui passo a passo (“aos tropeços”, dirão os seus críticos) uma nova teoria, não apenas de educação, mas das relações que, considerando-a a partir da *cultura*, estabelecem novas articulações entre a sua prática e um trabalho po-

³ Essa relação profunda com o poder interessa bastante à colocação no debate sobre os conflitos territoriais, onde percebendo o conflito de interesses, a Educação Popular em sua essência se coloca ao lado dos oprimidos, isto é, dos moradores tradicionais.

lítico progressivamente popular das trocas entre o homem e a sociedade, e de condições de transformação das estruturas opressoras desta pelo trabalho libertador daquele; 2) pretende fundar não apenas um novo método de trabalho “com o povo” através da educação, mas toda uma nova educação libertadora, através do trabalho do/com o povo sobre ela — este é o sentido em que a educação popular projeta transformar todo o sistema de educação, em todos os seus níveis, como uma educação popular; 3) define a educação como instrumento político de conscientização e politização, através da construção de um novo saber, ao invés de ser apenas um meio de transferência seletiva, a sujeitos e grupos populares, de um “saber dominante” de efeito “ajustador” à ordem vigente — este é o sentido em que ela se propõe como uma ampla *ação cultural para a liberdade* a partir da prática pedagógica no momento de encontro entre educadores-educandos e educandos-educadores; 4) afasta-se de ser tão somente uma atividade “de sala de aula”, de “escolarização popular”, e busca alternativas de realizar-se em todas as situações de práticas críticas e criativas entre agentes educadores “comprometidos” e sujeitos populares “organizados”, ou em processo de organização de classe; 5) procura perder, aos poucos (o que nem sempre consegue), uma característica original de ser um movimento de educadores e militantes eruditos destinado a “trabalhar com o povo”, para ser um trabalho político sem projeto próprio e diretor de ações pedagógicas sobre o povo, mas a serviço dos seus projetos de classe. Este é o sentido em que há, hoje em dia um consenso de que a missão do educador popular é participar do trabalho de produção e reprodução de um saber popular, aportando a ele, ao longo do trabalho social e/ou político de classe, a sua contribuição específica de educador: o seu saber erudito (o da ciência em que se profissionalizou, por exemplo) em função das necessidades e em adequação com as possibilidades de incorporação dele às práticas e à construção de um saber popular (BRANDÃO, 1981, p. 46-47).

A partir do delineamento desses traços fundamentais, percebemos que a Educação Popular é um projeto de transformação social em que os educadores, inicialmente os professores da Universidade e profis-

sionais de várias áreas, trabalham junto com os movimentos populares e grupos sociais marginalizados para que esses possam enxergar com precisão as forças opressoras que pesam sobre si e pensar autonomamente em horizontes alternativos. Isto é, tem-se a dimensão de que os educandos não são sujeitos passivos de um projeto de libertação pensado pelos intelectuais, mas que são eles próprios os protagonistas legítimos para a construção das estratégias de luta.

O papel do intelectual militante não é outro senão o de facilitar a compreensão das lideranças populares sobre assuntos de que foram outrora afastadas das discussões por razões históricas, no âmbito da sociedade colonial, racista, patriarcal e capitalista. Isso significa entender o ato de conhecer como uma “tarefa de sujeitos, não de objetos” e que “é como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer” (FREIRE, 2013, p. 28). O Educador Popular não deve subestimar a capacidade intelectual das massas, mas deve colocar os seus serviços acadêmicos e profissionais a serviço da problematização da realidade dos oprimidos. Assim,

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 2016, p. 118).

Dessa forma, no fazer Educação Jurídica Popular, os educadores não vão ao encontro das lideranças comunitárias para transmitir os conhecimentos científicos, mas para problematizar a realidade dos oprimidos a partir das discussões que privilegiadamente têm acesso, ou seja, “a tarefa do educador, então, é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado” (FREIRE, 2013, p. 112). Não podem ir com a intenção de li-

bertar ninguém, porque “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho. Os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2016, p. 120).

É nesse contexto que se encaixa a Educação Jurídica Popular: uma prática educativa e jurídica contra-hegemônica em que advogados populares, professores e estudantes do Curso de Direito vão ao encontro das classes populares para dialogar sobre a realidade opressora em que estão sugeridos, facilitando a compreensão de seus direitos em uma situação concreta e fornecendo ferramentas para que possam pensar autonomamente no enfrentamento de suas dificuldades.

A aplicação da Educação Jurídica Popular torna-se uma proposta de trabalho teórico-prático na aproximação do saber jurídico da universidade e a sociedade que há tempos ficaram tão distanciados. Através dessa atuação, o saber jurídico historicamente elitizado ganha uma roupagem popular a favor da condição de Cidadania iniciada pelo simples conhecer dos deveres, direitos e o acesso à justiça (BEZERRA; BICHARA, 2010, p. 89).

Segundo Souza (2019, p. 191) “a Educação Jurídica Popular teria esse papel de forjar a consciência das lideranças de base, para que estes, junto às suas comunidades no interior dos espaços sociais fomentem a transformação social”. Conforme Freire (2016, p. 71), os oprimidos “somente superam a contradição em que se acham quando o reconhecerem-se oprimidos os engaja na luta por libertar-se” e esta “superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela” (FREIRE, 2016, p. 75). Dessa maneira, cabe aos Educadores Jurídicos Populares o papel de criar condições práticas para as lideranças populares apropriarem-se do funcionamento básico do ordenamento jurídico e dominarem algumas das técnicas que possam ser relevantes em sua realidade concreta, como a produção de denúncias de queimadas e desmatamento ou a expedição de ofícios.

Nesse sentido, um grande cuidado que se deve ter é o de não se empolgar com as técnicas metodológicas da Educação Popular

(ALMEIDA, 2015) e esquecer-se da técnica jurídica, porque muitas vezes as lideranças já possuem uma compreensão crítica da realidade, mas lhe faltam ferramentas para seu enfrentamento. Os diálogos não podem se limitar apenas à promoção de uma crítica bem fundamentada – devem caminhar no sentido de soluções para os problemas concretos.

Portanto, a Educação Jurídica Popular vai ao encontro do povo para, *com* ele, pronunciar o mundo, dar voz àqueles e àquelas que são silenciados pela sociedade, afirmar-se coletivamente enquanto sujeito de direitos. A questão está no reconhecimento das diversas formas de opressão da sociedade capitalista, colonial, racista, machista etc. para orientar a luta pela libertação.

Diálogos entre os saberes acadêmicos e os saberes populares na vila Muirapinima: o curso de formação de lideranças comunitárias *o direito achado na beira do rio*

A origem do Curso de Formação de Lideranças Comunitárias O Direito Achado na Beira do Rio se dá a partir da aprovação de um projeto de extensão na Ufopa. Estudantes do curso de Direito foram convidados pelas Irmãs Franciscanas de Maristella e pela Comissão Pastoral da Terra da Diocese de Óbidos/PA para facilitar um dos módulos do Curso Técnico em Direito em julho de 2017. Após as primeiras aproximações, os estudantes reuniram-se com outros colegas da universidade que pensavam criticamente o fenômeno jurídico e decidiram por reestruturar um projeto iniciado em 2010: o NAJUP Cabano.

O NAJUP Cabano é um coletivo composto principalmente por estudantes do curso de Direito da Ufopa, voltado para o assessoramento jurídico das lutas de movimentos sociais, grupos sociais marginalizados, povos e comunidades tradicionais na região do Tapajós. Trata-se de um projeto articulado nacionalmente com outros grupos de Assessoria Jurídica Universitária Popular que buscam utilizar as ferramentas privilegiadamente acessadas na academia para potencializar as lutas por efetivação por direitos humanos, de forma alinhada aos interesses da classe trabalhadora. Segundo Corrêa (2018, p. 127),

A assessoria jurídica popular se constitui como uma prática jurídica diferenciada dedicada à realização de ações para a garantia do acesso ao direito e à justiça a grupos subalternizados e movimentos ou grupos organizados em torno da luta por direitos, mesclando atividades de assistência jurídica e de educação popular em direitos humanos, organização comunitária e participação popular.

Em seus primeiros anos de existência, as principais ações do NAJUP Cabano estavam direcionadas para a atuação junto ao movimento estudantil e para a fomentação de debates sobre o pensamento jurídico crítico – quase inexistentes à época. Destaca-se a organização de nove edições do *Festival de Direitos* e dos encontros preparatórios para o Festival, conhecidos como *Diálogos Insurgentes*, onde eram debatidos textos com o enfoque crítico no Direito.

Entre 2015 e 2017 o núcleo passou por um período de renovação, com a entrada de novos membros e o afastamento daqueles mais antigos. A chegada de novos professores na universidade foi um ponto crucial para a rearticulação do grupo. Em 2017, após debates sobre as limitações e possibilidades da institucionalização do NAJUP, foram aprovados um projeto e quatro planos de trabalho de extensão, sendo um deles para trabalhar em Juruti Velho. Esta foi a primeira linha de atuação a atuar diretamente com uma comunidade ou um movimento popular e é atualmente a mais antiga e consolidada.

O apoio da Ufopa para o projeto tem papel bastante relevante para a sua execução. Dentre as principais contribuições da instituição, destacam-se: o oferecimento de uma bolsa de graduação para o acompanhamento de um plano de trabalho; a disponibilização de um espaço físico para a realização de reuniões; o apoio administrativo para a emissão de certificados e para conseguir os materiais de escritórios necessários. Contudo, a Universidade não conseguiu alcançar algumas dimensões do diálogo proposto pelo NAJUP, como auxílio para o deslocamento para outro município.

A escolha do nome do curso é um resgate da identidade do NAJUP Cabano desde os primeiros Festivais de Direitos organizados. “O Direito Achado na Beira do Rio” é uma adaptação de “O Direito

Achado na Rua”, concepção de direito de grande reconhecimento dentro da seara jurídica crítica pensada inicialmente por Roberto Lyra Filho e consolidada por José Geraldo de Sousa Júnior. Esta é uma visão plural das relações jurídicas, que reconhece nas práticas dos sujeitos organizados coletivamente a possibilidade de “determinar o espaço político no qual se desenvolvem as práticas sociais que enunciam direitos ainda que contra legem” (SOUSA JUNIOR, 2011, p. 91). Além disso O Direito Achado na Rua é também o nome de uma coleção de livros pensada para a formação das AJUPs e também dos movimentos sociais (SOUSA JUNIOR, 1993).

Desta maneira, em uma releitura amazônica da expressão O Direito Achado na Rua, O Direito Achado na Beira do Rio compreende a centralidade dos Rios para se pensar as relações sociais, nas cidades da região amazônica. Montoia e Costa (2019), baseados em Cruz (2004), ao discutirem a formação da identidade do ribeirão nas cidades amazônicas, concebem o rio em três importantes dimensões: *espaço físico-natural*, como o meio de transporte, a fonte de recursos e ainda como “responsável” pelo ritmo; *espaço simbólico*, mediador das “tramas sociais”; e *espaço simbólico*, enquanto “matriz do pensamento imaginário, do sistema de credences, histórias, lendas, mitos, da cosmologia que insiste em permanecer como fator de resistência” (MONTIOIA; COSTA, 2019, p. 189). Em complemento à análise, Cruz (2004) afirma que mesmo com as transformações causadas pela modernidade nas cidades ribeirinhas da Amazônia, “temporalidade e a espacialidade continuam marcadamente simbolizadas pelo rio, com uma vida dinamizada pelas interações materiais, simbólicas e imaginárias diferenciadas com ele” (CRUZ, 2004, p. 51).

“Remando” na direção da construção teórica deste conceito em movimento, este trabalho analisa o Direito em sua manifestação popular na Amazônia permeada pelos seus rios, mais especificamente o Direito Achado na Beira do Lago Muirapinima em Juruti Velho, Juruti/PA. O Direito Achado na Beira do Rio destaca a *Beira do Rio* como cenário de intensa manifestação do Direito nas cidades ribeirinhas da Amazônia, seja em processos de reivindicação ou de construção de novas categorias.

Ademais, o Curso O Direito Achado na Beira do Rio contou com cinco módulos: Introdução ao Direito; Direito Constitucional; Di-

reito ao Território e ao Meio Ambiente; Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais e Direito à Cidade e Bem Viver. Os encontros ocorreram no Centro de Formação Irmã Brunhilde localizado na Vila Muirapinima e tinham a duração de três dias (sexta-feira, sábado e domingo). O primeiro módulo ocorreu em abril de 2018 e o último em abril de 2019. Cerca de 30 lideranças indicadas pelas 18 associações comunitárias de Juruti Velho participaram dos diálogos. Formou-se uma turma bastante diversa, com a presença de pescadores artesanais, estudantes, professores, trabalhadores rurais, membros de associações, membros das paróquias, donas de casa, etc. A logística do curso foi planejada pelas Irmãs Franciscanas de Maristella, que viabilizaram transporte, alimentação e hospedagem para três facilitadores do NAJUP Cabano acompanharem cada módulo.

Há que se pontuar que a experiência analisada neste artigo, isto é, o Curso de Formação de Lideranças Comunitárias O Direito Achado na Beira do Rio, foi construída em um contexto de grande necessidade de promoção de debates, mas também de inexperiência metodológica. O projeto foi protagonizado por estudantes do Curso de Direito da Ufopa que estavam iniciando a sua formação em Assessoria Jurídica Popular e Educação Popular, tendo como primeira atividade prática o Curso O Direito Achado na Beira do Rio. Então, houve alguns deslizes naturais para quem está dando os primeiros passos.

Não obstante, os diálogos ocorridos na Vila Muirapinima possuem diversas potencialidades emancipatórias. As trocas de conhecimentos entre a Universidade e a Comunidade instigaram ambos a pensar criticamente outras dimensões de sua própria realidade e buscar novas alternativas para o fortalecimento das lutas por direitos. Trata-se do primeiro Curso de Formação de Lideranças Comunitárias de longa duração organizado pelo NAJUP Cabano em toda a região Oeste do Pará. A partir dessa experiência foram construídos outros espaços semelhantes, como o Curso O Direito Achado no Dia a Dia, para moradores da Ocupação Vista Alegre do Juá, o Curso Direitos Humanos e Consulta Prévia, para lideranças de povos e comunidades tradicionais de Santarém/PA e também o Ciclo de Oficinas de Direito À Cidade nas Escolas, para estudantes de ensino médio da rede pública de Santarém/PA.

Neste trabalho, buscou-se analisar as contribuições desse curso de extensão para a proteção do Território de Juruti Velho, que desde 2005 encontra-se registrado no ordenamento jurídico como Projeto de Assentamento Agroextrativista (PAE) Juruti Velho. Inicialmente ressaltase que, devido à distância entre a Vila Muirapinima em Juruti/PA e a cidade de Santarém/PA⁴, o primeiro contato com os participantes do curso se deu somente no primeiro módulo – antes disso conversou-se apenas com as Irmãs Franciscanas de Maristella sobre quais conteúdos poderiam interessar às comunidades. Dessa forma, ao mesmo tempo em que os facilitadores se apresentaram e trataram das noções iniciais sobre o que é Direito, buscaram conhecer melhor a realidade local e compreender quais seriam os principais problemas apontados pelos moradores, a fim de fortalecer o entendimento de quais deveriam ser os *temas geradores* (FREIRE, 2016). Procurou-se ouvir as narrativas para captar os signos e símbolos utilizados visando adequar a linguagem acadêmica e jurídica ao linguajar de Juruti Velho, fator de grande relevância para a Educação Popular adaptada ao contexto amazônico (HAGE; CORRÊA, 2019).

A questão do Território surgiu como uma das principais pautas das comunidades de Juruti Velho. Dentre as ameaças à soberania das populações tradicionais, destacaram-se a exploração ilegal de madeira e os impactos decorrentes da exploração minerária de bauxita pela multinacional Alcoa. Além disso, foi comentado a dificuldade em acionar as políticas públicas para a região devido à falta de interesse de governantes e a falta de conhecimento dos caminhos a serem seguidos pelas comunidades.

Diante dessas problemáticas, após as primeiras palavras trocadas e pronunciadas, em seguida ao encontro sobre Direitos e Garantias Fundamentais, o terceiro módulo do curso abordou o Direito ao Território e o Direito ao Meio Ambiente. Foram tratados de assuntos como Reforma Agrária, Relação de Beneficiários, Dominialidade, Posse Agrária, Plano de Manejo Florestal Sustentável, Plano de Uso, Ocupação da Amazônia, entre outros. Três momentos desse encontro se destacaram: o debate so-

⁴Partindo do Terminal Portuário de Santarém/PA são 12 horas de barco ou 5 horas de lancha até chegar em Juruti/PA. Ainda são mais duas horas de lancha ou 50 minutos de “voadeira” para chegar na Vila Muirapinima, em Juruti Velho.

bre Certificado de Concessão de Direito Real de Uso (CCDRU); a oficina de elaboração de denúncias aos órgãos competentes; e a dinâmica para se pensar nas histórias das comunidades com os Territórios – pensar em memórias da infância.

A discussão sobre Direito ao Território foi promovida a partir da leitura coletiva da CCDRU do PAE Juruti Velho, momento em que muitas lideranças tiveram seu primeiro contato com o documento. O espaço de trocas de impressões foi importante para se perceber o caminho percorrido para se alcançar o acordo, mas também para compreendê-lo como algo que pode ser retirado das comunidades, caso elas deixem de permanecer articuladas.

Na oficina de elaboração de denúncias, os facilitadores fizeram uma apresentação dos principais órgãos públicos responsáveis por atuar em conflitos socioambientais nas esferas municipais, estaduais e federais, tais como: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Instituto de Terras do Pará (ITERPA), Secretaria Municipal de Meio Ambiente (SEMMA), Ministério Público do Estado do Pará (MPPA), Ministério Público Federal (MPF), Defensoria Pública do Estado do Pará (DPPA), Defensoria Pública da União (DPU), Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio). Em seguida, sortearam casos práticos de violações aos direitos socioambientais e solicitaram que os cursistas elaborassem em grupo os documentos com as informações necessárias e encaminhassem para o órgão adequado.

Noutro momento, a dinâmica sobre a relação com o Território mexeu bastante com o emocional dos participantes do curso, que compartilharam entre si bonitas histórias das suas famílias e a relação com a criação das comunidades. Nestas discussões, surgiram fortes inquietações sobre pertencimento e tradicionalidade, sobre como os moradores de Juruti Velho se consideram em relação a sua identidade. Como confirmar que realmente são comunidades tradicionais⁵? Essas reflexões não pode-

⁵ A pesquisa de campo realizada por Monteiro (2009) atestou que as populações de Juruti Velho se reconhecem como populações tradicionais, não apenas pela ocupação secular da terra, mas também pela relação mantida com a natureza e a biodiversidade.

riam ser trabalhadas superficialmente para se alcançar uma resposta satisfatória e então motivou a organização de um módulo específico para discutir sobre o Direito das Comunidades Tradicionais.

Neste módulo sobre Direito das Comunidades Tradicionais, debateu-se sobre os conceitos de tradicionalidade e identidade e os direitos consagrados no art. 231 da Constituição e na Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), dentre eles, Direito à Autodeterminação, Direito à Diferença, Direito ao Território (novamente), Direito à Cultura, Direito à Consulta Prévia, Livre e Informada. Este último contou com uma atenção especial para abordar a sua importância como instrumento de defesa do Território, a exemplo dos casos em que foi utilizado na região Oeste do Pará, como o dos Protocolos de Consulta dos Quilombolas do Maicá e dos Povos Indígenas Munduruku do Planalto, que foram utilizados para barrar a construção dos Portos do Maicá.

Num último encontro antes do encerramento do curso, durante o módulo sobre Direito à Cidade e Bem Viver, estava-se debatendo sobre as formas de resistência dos moradores locais aos impactos da mineração e foi lembrado sobre a ocupação da base de operações da Alcoa, ocorrida em 2009. Pelos relatos milhares de trabalhadores ocuparam a sede da empresa na Comunidade Capiroanga, durante nove dias até conseguirem negociar as contraprestações para o funcionamento da exploração minerária. Na oportunidade, conseguiram que 1,5% da lavra fossem destinadas diretamente à ACORJUVE.

Durante a empolgação, falou-se da vontade de registrar essas memórias para que as próximas gerações tenham conhecimento das lutas populares que o povo de Juruti Velho já protagonizou. Os membros do NAJUP Cabano se comprometeram com a ideia e, com apoio do Edital da Ufopa de incentivo a produções audiovisuais, das Irmãs Franciscanas de Maristella e dos participantes do Curso O Direito Achado na Beira do Rio, produziram o documentário *9 dias e nove noites*. O projeto contou com o relato de diversas lideranças antigas das comunidades de Juruti Velho que protagonizaram a ocupação em 2009. Em fevereiro deste ano teve seu pré-lançamento na Vila Muirapinima e em julho foi exibido na III Mostra de Audiovisual da Ufopa.

Desta maneira, podemos perceber que a Educação Jurídica Popular promovida pelo NAJUP Cabano junto com as lideranças comunitárias de Juruti Velho constitui-se em uma verdadeira ação cultural para a liberdade, como propõe Freire (2016, p. 97): “a ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, ‘ação cultural’ para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles”. Entendendo que para a prática da liberdade dos moradores de Juruti Velho o Lago Muirapinima e todo o território abarcado no PAE Juruti Velho, a ação cultural (Educação Jurídica Popular – Curso de Formação de Lideranças Comunitárias O Direito Achado na Beira do Rio) em defesa do território constitui-se em ação cultural para a liberdade.

A avaliação do curso revelou que os encontros na Vila Muirapinima fortaleceram o entendimento das lideranças comunitárias sobre alguns temas do direito e com isso auxiliaram no próprio processo de consolidação dos cursistas enquanto lideranças de suas comunidades. A maioria dos participantes são procurados pelas associações ou por moradores vizinhos para orientações de como resolver determinados conflitos, especialmente agroambientais e familiares.

Outro ponto destacado foi a habilidade dos facilitadores para a construção de um ambiente horizontal, onde todos se sentissem à vontade para contribuir com o debate. Essa era uma preocupação enorme do planejamento do curso - se não fosse a maior! - e foi uma grande felicidade poder receber a avaliação positiva nesse aspecto. Um dos principais objetivos do projeto era proporcionar um espaço onde as lideranças comunitárias rompessem o silenciamento em que são constantemente submetidas em espaços de poder e se reconhecessem enquanto sujeitos históricos donos de um saber próprio, um saber que não é menor ou maior que outros saberes. Almejou-se tornar possível um espaço onde os trabalhadores do campo pudessem *ler o mundo* e também ter *esperança* de dias melhores. *Sonhar* com outra sociedade (FREIRE, 2016).

Em contrapartida, foi cobrado dos facilitadores o desenvolvimento de mais atividades práticas, técnicas do direito, como a elaboração de contratos de compra e venda e outros documentos oficiais. Essa é uma crítica muito interessante para a compreensão do verdadeiro sentido político da Educação Jurídica Popular. Muitas vezes os educadores estão

bastante preocupados com a dimensão “libertadora” da educação, no sentido mais amplo, de criar mecanismos para a promoção do diálogo horizontal, e acabam por deixar de lado o comprometimento com o ensino do conteúdo. Almeida (2015) denomina de “ilaraiê da Educação Popular” essa euforia dos estudantes em torno das técnicas pedagógicas da Educação Popular. Os facilitadores do curso O Direito Achado na Beira do Rio estavam alinhados com o oferecimento do ensino dos conteúdos sugeridos pela experiência das lideranças comunitárias de Juruti Velho, contudo, entende-se haver a necessidade melhorar nesse aspecto.

Considerações finais

Na Amazônia Paraense é notável a violenta invisibilização dos interesses de trabalhadores rurais, ribeirinhos e povos/comunidades tradicionais diante da força movida pelo grande capital, com o mercado diretamente interessado na dominação da região para exploração de seus recursos naturais. Apesar de todas as dificuldades encontradas pelo caminho, os filhos da terra continuam sua articulação política secular para a defesa de suas culturas, da floresta e das águas da região.

As comunidades de Juruti Velho, no oeste paraense, tiveram sua relação com a sociedade e com a natureza fortemente transformada pela chegada da multinacional Alcoa, com o objetivo de realizar a exploração de bauxita no Município de Juruti/PA. A empresa estadunidense exerce forte pressão sobre o território dos moradores históricos da região e, mesmo com uma proposta de Projeto Sustentável, gera ou reforça vários problemas (PORTELA, 2017).

Nesse sentido, a promoção do Curso de Formação de Lideranças Comunitárias O Direito Achado na Beira do Rio, organizado pelo NAJUP Cabano/UFOPA, em parceria com as Irmãs Franciscanas de Maristella, contribuiu com o fortalecimento das lideranças comunitárias para a atuação na proteção do território do PAE Juruti Velho. Os debates sobre Direitos e Garantias fundamentais foram importantes para a compreensão dos cursistas enquanto sujeitos de direitos; as discussões sobre o Direito à Terra e Direito ao Meio Ambiente auxiliaram no entendimento sobre a extensão dos direitos dos beneficiários do assentamento, bem

como no esclarecimento do Projeto de Assentamento Agroextrativista enquanto modalidade de Reforma Agrária. O módulo sobre Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais problematizou a questão da identidade dos moradores locais e debateu quais são os direitos desses grupos específicos diante do aparecimento de grandes projetos de “desenvolvimento”. O tema do Direito à Cidade e Bem Viver instigou os cursistas a refletir sobre os seus horizontes de luta para a Cidade de Juruti/PA e para a Amazônia.

Assim, os diálogos ocorridos na Vila Muirapinima, apesar de conterem fragilidades metodológicas, serviram para a problematização da realidade das comunidades de Juruti Velho e também para o fortalecimento dos sujeitos locais na luta pela apropriação de seu território, no embate com a dominação exercida pelas forças exógenas – como a empresa Alcoa e, em alguns casos, o próprio Estado. Além disso, as trocas de conhecimentos à beira do Lago Muirapinima estimularam os cursistas a pensarem permanentemente sobre o seu lugar, a sua cultura e a sua identidade, a fim de se apossarem efetivamente do que é deles por direito.

Para respaldar este processo, a Educação Jurídica Popular, enquanto o conjunto de práticas educacionais propostas por professores, estudantes e profissionais das Ciências Jurídicas e Ciências Sociais, contribuiu para problematizar a realidade opressora das classes populares, mas especificamente o caso relatado neste texto, notadamente quanto aos conflitos que envolveram a necessidade de conhecimento de direitos e garantias fundamentais. A partir do diálogo sincero e amoroso entre os saberes científicos e os saberes populares, se almejou potencializar lutas pela efetivação de direitos desses sujeitos coletivos, ao mesmo tempo em que se buscou valorizar a humanidade historicamente retirada dos sujeitos marginalizados da sociedade jurutiense..

Referências

AGUIAR, Lincon Sousa. **O Direito Achado na Beira do Rio: o diálogo entre o NAJUP Cabano e as lideranças comunitárias de Juruti Velho.** Monografia.

Curso de Ciências Jurídicas. Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém/PA, 2020.

ALMEIDA, Ana Lia Vanderlei de. **Um estalo nas faculdades de direito:** perspectivas ideológicas da Assessoria Jurídica Universitária Popular. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2015.

BEZERRA, Hélio Miguel Santos; BICHARA, Jahyr-Philippe. Os aspectos conceituais da Educação Jurídica Popular. **Interface** – Natal/RN – v.7 – n. 1 – jan./jun. p. 83-92, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CORRÊA, Ludmila Cerqueira. **Por uma Pedagogia da Loucura:** experiências de assessoria jurídica popular universitária no contexto da Reforma Psiquiátrica brasileira. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade de Brasília. Brasília, 2018.

CRUZ, Valter do Carmo. O rio como espaço de referência identitária: reflexões sobre a identidade ribeirinha na Amazônia. In: TRINDADE JUNIOR, Saint-Clair Cordeiro da; TAVARES, Maria Goretti da Costa. **Cidades ribeirinhas na Amazônia:** mudanças e permanências. Belém: EDUFPA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** ed. 38. São Paulo, Paz e Terra, 2014.

_____. **Extensão ou comunicação?.** Ed. 16ª. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia do Compromisso:** América Latina e Educação Popular. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio Cesar França; NEVES, Lúcia Wanderley. (orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 241-288.

HAESBERT, Rogério. Território e Multiterritorialidade: um debate. **Revista GEOgraphia** – Ano IX, n. 17, p. 19-46, 2007.

HAGE, Salomão A. M.; CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. Educação Popular e Educação do Campo na Amazônia: análise a partir dos Movimentos Sociais. **RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, Vol. IV, nº 07, p. 123-142, jul.-dez./2019

LOPES, Luis Otávio do Canto. **Conflito socioambiental e (re)organização territorial**: mineradora Alcoa e comunidades ribeirinhas do Projeto de Assentamento Agroextrativista Juruti Velho, município de Juruti-Pará-Amazônia-Brasil . Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Ciências Econômicas, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, Porto Alegre, 2012.

LUZ, Vladimir de Carvalho. **Assessoria jurídica popular no Brasil** : paradigmas, formação histórica e perspectivas. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2008.

MARIALVA, Dilza Azevedo. **Novas dinâmicas territoriais na Amazônia**: desdobramentos da mineração da bauxita em Juruti (PA) . Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, São Paulo. São Paulo/SP, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. ed. 2. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONTEIRO, Mara Rúbia Muniz. **A Democratização da sociedade**: participação das organizações da sociedade civil-experiências em Juruti Velho-PA. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Programa de Pós-Graduação em Planejamento do Desenvolvimento, Belém, 2009.

MONTOIA, Gustavo Rodrigo Milaré; COSTA, Sandra Maria Fonseca da. O ribeirurbano e as cidades da Amazônia: a construção de uma antropogeografia. **Novos Cadernos NAEA**. v. 22, n. 2, p. 183-204, maio-ago 2019.

PORTELA, Everaldo Machado. **Mineração em Juruti**: do desenvolvimento ao desenvolvimento sustentável? Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2017.

ROTONDANO, Ricardo Oliveira. **Movimentos sociais e educação jurídica popular**: estratégias de atuação coletiva para a consecução de direitos. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Direito. Brasília. 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Diretrizes metodológicas freireanas e a educação jurídica popular. **Revista InSURgência**. Brasília. Ano 1, v. 1, n.1, jan./jun, p. 16-31, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. ed. 3. São Paulo: Cortez, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio Cesar França; NEVES, Lúcia Wanderley. (orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 289-320

SILVA, Ivana de Oliveira; SILVA, Paulo Lucas da. Usos do conceito geográfico “território” e sua relevância na análise de conflitos territoriais e socioambientais na Amazônia. **Revista Pegada** – Vol. 17, n. 1, p. 47-66, jun,/2016.

SILVA, Lindomar de Jesus Sousa. **Natureza capitalista versus natureza orgânica**: o advento da ALCOA e a mobilização e organização das comunidades de Juruti no Baixo Amazonas. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, Belém, 2014.

SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de. **Direito como Liberdade**: o direito achado na rua experiências populares emancipatórias de criação do direito. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2011.

_____. (Org). **Introdução crítica do direito**: série o direito achado na rua. 4ª ed. Brasília: Editora da UnB, 1993.

SOUZA, Sirley Aparecida de. **Educação Jurídica Popular**: Identidade e protagonismo de novos sujeitos de Direito. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás (UFG). Programa de Pós-Graduação Stricto Senso em Educação, 2019.

STRECK, Lenio Luiz; MORAIS, Jose Luis Bolzan de. **Ciência Política e Teoria do Estado**. ed. 8. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2014.

WANDERLEY, Luiz Jardim de Moraes. **Conflitos e Movimentos Sociais Populares em Área de Mineração na Amazônia Brasileira**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Geografia, curso de mestrado em Geografia, 2008.

WOLKMER, Antônio Carlos. **Introdução ao pensamento jurídico crítico.**
4ª ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

III

MUDANÇAS CLIMÁTICAS, BIODIVERSIDADE E EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA*

Ivonely de Brito Pereira¹

André Dionei Fonseca²

Noélia de Sá Régio³

Solange Helena Ximenes-Rocha⁴

Introdução

O equilíbrio térmico é fundamental para a existência e continuidade da vida na Terra. Porém, nos últimos anos, essa condição tem sido ameaçada pela ação predatória dos seres humanos, que, mediante a ganância da acumulação de riquezas, possibilitada pelas condições técnicas e tecnológicas propiciada com a Revolução Industrial iniciada no século XVIII e de suas sucessivas fases de evolução, tem percebido os bens naturais como possibilidade da obtenção de lucros, pensamento próprio do modo capitalista de produção. A educação, como mecanismo de formação humana, deve problematizar, refletir e se contrapor ao pensamento que ameaça o equilíbrio do planeta e suas condições de vida na Terra.

O presente capítulo tem como objetivo refletir sobre as mudanças climáticas aceleradas, suas implicações sobre a biodiversidade em interface com a educação na Amazônia. É resultado de leituras, debates e reflexões realizadas na disciplina *Educação e Realidade Amazônica*, ofertada pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE-ME-UFOPA). Tem como referências principais os trabalhos de Marengo (2006 e 2019), Magalhães (2006), Corrêa e Hage (2011), Colares (2016),

*DOI - 10.29388/978-65-86678-45-1-0-f.71-90

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UFOPA.

² Doutor em História. Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UFOPA.

³ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UFOPA

⁴ Doutora em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UFOPA

Colares e Colares (2011 e 2018) e documentos de base legal que tratam a respeito do meio ambiente.

O trabalho encontra-se organizado em cinco tópicos, incluindo a introdução e as considerações finais. O segundo tópico refere-se às mudanças climáticas, no qual se enfatiza a interferência humana sobre a alteração do clima que tem levado os organismos internacionais a discutir e estabelecer aparatos de controle ambiental, destacando-se que no Brasil o desmonte dos mecanismos de contenção ambiental tem comprometido o cumprimento dos tratados internacionais. O terceiro tópico discute a biodiversidade amazônica e as alterações climáticas, enfatizando-se a necessidade de se estabelecer parâmetros de controle ambiental com base na ciência e no respeito à diversidade cultural.

O quarto tópico apresenta a educação no contexto amazônico, ressaltando-se a importância de problematizar a realidade amazônica e refletir sobre a diversidade e as singularidades da região no âmbito acadêmico e no processo educacional. Destaca-se ainda a relevância da elaboração de políticas educacionais e currículos que considerem as diversidades sócio-geográficas e as singularidades regionais. Também nesta unidade, enfatiza-se a necessidade de uma formação sólida dos profissionais da educação que possibilite a problematização e a reflexão sobre as grandes questões da Amazônia.

Mudanças climáticas e biodiversidade

Os eventos climáticos extremos e seus efeitos sobre a biodiversidade têm sido motivo de constante preocupação da comunidade internacional e pautado os diálogos promovidos pelos organismos supranacionais, as discussões realizadas no meio acadêmico e os debates feitos pelos movimentos socioambientais. Entende-se por mudanças climáticas a variação do clima em escala global ou em regiões do planeta, em relação às médias históricas, expressa em fenômenos como a temperatura, precipitação, nebulosidade e outros eventos climáticos (MARENGO, 2006). Compreende-se como biodiversidade o entendimento apresentado pela Convenção Sobre Diversidade Biológica, que consiste:

Na variabilidade de organismos vivos de todas as origens, compreendendo, dentre outros, os ecossistemas terrestres, marinhos e outros ecossistemas aquáticos e os complexos ecológicos que fazem parte; compreendendo ainda a diversidade dentro de espécies, entre espécies e de ecossistemas. (BRASIL, 2000, p. 9).

Steigleder (2010), explica que as alterações climáticas podem resultar tanto de causas naturais como pela interferência humana. Dentre as causas naturais destacam-se um maior ou menor aquecimento do planeta em diferentes eras geológicas, dispersões de aerossóis emitidos por atividades vulcânicas e fenômenos como El Niño e La Niña. Nobre, Reid e Veiga (2012), esclarecem que a Terra sempre passou período de aquecimento e resfriamento, porém nos últimos anos a temperatura do planeta tem aumentado de forma mais acelerada se comparado aos eventos anteriores, o que evidencia a interferência dos seres humanos sobre a alteração do clima.

A esse respeito, Marengo (2006) afirma que a intervenção humana para a alteração do clima está relacionada ao modo de produção, consolidado com a Revolução Industrial do século XVIII, que possibilitou o desenvolvimento científico-tecnológico e a substituição do trabalho manual pelo trabalho industrial, tendo como consequência o crescimento urbano-industrial, o estímulo ao consumo, a maior necessidade de matéria prima, a aceleração dos impactos sociais e ambientais.

A Revolução Industrial trouxe como modelo de produção o uso excessivo de combustível fóssil, assim como outros gases de efeito estufa que contribuíram para concentração de dióxido de carbono (CO₂) na atmosfera, provocando mudanças aceleradas no clima. Como bem ressalta o autor:

Desde 1750, nos primórdios da Revolução Industrial, a concentração atmosférica de carbono - [...] - aumentou 31%, e mais da metade desse crescimento ocorreu de cinquenta anos para cá. [...], de 1760 até 1960, os níveis de concentração de CO₂ atmosférico aumentaram de uma estimativa de 277 partes por milhão (ppm) para 317ppm, um aumento de 40ppm.[...], de 1960 até 2001, as concentrações de CO₂ aumentaram de 317ppm para 371ppm, um

acréscimo de 54ppm. Com o aumento das emissões dos gases de efeito estufa, observado principalmente nos últimos 150 anos, mais calor passou a ficar retido. (MARENGO, 2006, p. 26-27).

A partir da Revolução Industrial o foco passou a ser a produtividade e o crescimento econômico. Como consequência houve, por exemplo, aumento do nível do mar, a elevação da temperatura nas regiões de altas latitudes e o derretimento das calotas polares. Além disso, os eventos climáticos extremos, como grandes enchentes e estiagens prolongadas, as ocorrências de tempestades, furações e ciclones tropicais e extratropicais. Bem como o aumento das temperaturas nos centros urbanos e impactos sobre a biodiversidade (MARENGO, 2006; BARCELLOS, 2009).

Conferências internacionais e o Brasil no contexto das alterações climáticas

Preocupados com os problemas sociais e ambientais; ocasionados pela ação humana, a sociedade passou a cobrar dos governos novas atitudes e um olhar diferenciado para o meio ambiente. Nesse contexto foi realizado em 1972, em Estocolmo, a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano. Nesse encontro foi proposta a constituição de um programa que seria responsável por monitorar as ações relacionadas ao meio ambiente. Tem-se a criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), instituído através da Resolução 2.997, de 15 de dezembro de 1972. (MAGALHÃES, 2006). Doravante, as questões relacionadas à biodiversidade e às mudanças climáticas passaram a fazer parte das discussões nacionais e internacionais.

De acordo com Miani (2013) a década de 1980 foi marcada por um movimento que passou a popularizar cada vez mais o termo biodiversidade no meio científico, sobretudo, com a realização do Fórum Nacional da Biodiversidade em Washington, em 1986, que resultou na publicação de materiais referentes à diversidade biológica. Porém, o termo Biodiversidade ganhou maior repercussão com a Convenção sobre a Diversidade Biológica (CDB), estabelecida na Conferência das Nações Uni-

das sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, em 1992, realizada no Rio de Janeiro, também conhecida como Eco-92.

Participaram da conferência 176 países e 1.400 organizações não governamentais. Nesse encontro foram assinados dois importantes documentos sobre a questão ambiental, um sobre a biodiversidade e outro sobre mudanças climáticas. Também, foi instituída a agenda 21 contendo 2.500 recomendações de como agir para atingir o “desenvolvimento sustentável”. Além disso, foi criada a convenção Quadro das Nações Unidas sobre as Mudanças do Clima, onde ficou acordado que a emissão dos gases de efeito estufa deveria ser estabilizada (MAGALHÃES, 2006).

Em 1997, na cidade de Kyoto-Japão, realizou-se a terceira Conferência das Nações Unidas sobre o Clima. Nesse encontro foi elaborado o Protocolo de Kyoto, no qual foram traçadas metas para que os países desenvolvidos reduzissem as emissões de gases do efeito estufa. As metas estabelecidas no Protocolo de Kyoto deveriam ser cumpridas em dois momentos. No primeiro período, as nações industrializadas deveriam reduzir em 5% as emissões de gases de efeito estufa até 2012, tendo como referência o ano 1990. No segundo período, os países ricos deveriam reduzir em pelo menos 18% as emissões de gases de efeito estufa entre os anos de 2013 a 2020.

Com objetivo de reforçar a capacidade dos países para lidar com os impactos decorrentes das mudanças do clima, em proporções aceleradas, em 2015 foi elaborado, na vigésima primeira Conferência das Parte (COP-21), o Acordo de Paris, com a presença de 195 países que deveriam assinar o compromisso de limitar o aumento da temperatura da Terra em 1,5°C acima dos níveis pré-industriais.

Nessa conferência, o Brasil se comprometeu em reduzir a emissão de gases de efeito estufa em 37% até 2025 e em 43% até 2030, tendo como referência as emissões do ano de 2005. Para isso, o país deveria aumentar em sua matriz energética 18% de bioenergia até 2030, restaurar e reflorestar 12 milhões de hectares de florestas, compromisso ratificado pelo Brasil em 2016, através do Decreto nº140, de 16 de agosto de 2016.

A partir de então, o Brasil viu-se obrigado a instituir políticas para diminuir a emissão de gases de efeito estufa para a atmosfera, tendo como referência a Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 225,

estabelece um meio ambiente ecologicamente equilibrado como direito de todos, e a Lei 12.187/2009, que institui a Política sobre Mudanças do Clima e estabelece princípios, objetivos, diretrizes e instrumentos para que isso ocorra.

A esse respeito, Marengo (2019) ressalta que embora o Brasil tenha avançado em termos de legislação sobre o clima, as mudanças climáticas têm sido consideradas no ciclo de governos brasileiros como uma discussão acadêmica ou ideológica, em função de o país ter desistido de sediar a Conferência do Clima em 2019, da ameaça de abandonar o Acordo de Paris, de ter enfraquecido o Ministério do Meio Ambiente e os mecanismos que cuidam das questões ambientais e sobre mudanças climáticas, de incentivar a exploração de minérios em áreas de proteção ambiental e defender a apropriação de terras por grileiros.

A ausência de mecanismos efetivos para neutralizar as causas das alterações climáticas pode consolidar um cenário pouco favorável para o Brasil nos próximos 100 anos, tanto para o meio ambiente como para a população, principalmente para os grupos mais vulneráveis. Nesse sentido, Marengo (2019) enfatiza que a elevação do clima no planeta impactará negativamente a vida humana, expondo as populações mais vulneráveis a doenças infecciosas e comprometendo a segurança alimentar, a disponibilidade de água potável e o equilíbrio ambiental.

Acrescenta que as alterações do clima poderão ser mais visíveis e causar fortes impactos em regiões como a Amazônia, onde poderá ocorrer a savanização da floresta equatorial. Em regiões semiáridas, o aumento da temperatura poderá chegar 5°C acima do normal. Até o final do século XXI, a caatinga nordestina, por exemplo, poderá ser substituída por uma vegetação mais árida. Nas zonas costeiras as construções a beira mar poderão desaparecer, portos poderão ser destruídos e a população terá que ser remanejada.

Corroborando com essas reflexões, Marques (2020), em artigo publicado na página da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), enfatiza que o desmatamento e as queimadas poderão colocar o Brasil em situação vulnerável, tornando-se ponto de acesso às próximas pandemias:

No Brasil a remoção de mais de 1,8 milhão de Km² da cobertura vegetal da Amazônia e do Cerrado nos últimos cinquenta anos, para converter suas magníficas paisagens naturais em zonas fornecedoras de carne e ração animal, em escala nacional e global, representa o mais fulminante ecocídio jamais perpetrado pela espécie humana. [...] A continuar a devastação, a pecuária e a agricultura de soja levarão em breve à extinção quase 500 espécies de plantas endêmicas [...]. A Amazônia, que perdeu cerca de 800 mil km² de cobertura florestal em 50 anos e perderá outras muitas dezenas de milhares sob a sanha ecocida de Bolsonaro, tornou-se, em sua porção sul e leste, uma paisagem desolada de pastos em vias de degradação. O caos ecológico produzido pelo desmatamento por corte raso de cerca de 20% da área original da floresta, pela degradação do tecido florestal de, pelo menos, outros 20% e pela grande concentração de bovinos na região cria as condições para tornar o Brasil um “hotspot” das próximas zoonoses. (MARQUES, 2020, n.p.).

Reverter esse quadro e proporcionar a mobilização necessária para a ação prática configuram-se um grande desafio tanto para o governo como para a sociedade. Nesse sentido, Marengo (2019) indica algumas ações a serem realizadas pelo Estado brasileiro como forma de conter os efeitos das alterações climáticas, a saber: formular políticas públicas baseadas na ciência, promover ações de controle ao desmatamento e a degradação da floresta, rever e propor metas mais ambiciosas de combate ao desmatamento ilegal, rever suas metas de restauração florestal para implantar efetivamente o Código Florestal. Além disso, torna-se urgente estabelecer um diálogo mais próximo com as populações tradicionais, uma vez que as áreas protegidas estão ameaçadas pelo desmatamento e queimadas.

A biodiversidade amazônica e as alterações climáticas

Amazônia é conhecida mundialmente como a maior reserva natural do planeta em termo de biodiversidade. Do ponto de vista físico-geográfico, a Amazônia brasileira possui uma floresta que abrange os

sete estados da região norte do Brasil (Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Amapá, Pará e Tocantins), o estado do Mato Grosso e a porção ocidental do Maranhão. Na região encontram-se também uma variedade de espécies de plantas, mamíferos, aves, além de abrigar a maior bacia hidrográfica do mundo. Essa biodiversidade funciona como uma espécie de reator para o equilíbrio e estabilidade do planeta. Do ponto de vista humano, a Amazônia é diversa e apresenta uma rica diversidade cultural (CORREA; HAGE, 2011).

Apesar de sua importância para o equilíbrio da vida no planeta, nas últimas décadas, a Amazônia tem sido fragilizada pela ação humana, que movida pela ganância do capital vê a região como espaço privilegiado para exploração de seus recursos naturais. As ações predatórias dos seres humanos sobre a biodiversidade regional, conforme já mencionado, contribui para a alteração do clima em escala global, ocasionando danos ambientais e sociais em proporções irreparáveis. Nobre, Sampaio e Salazar (2007, p. 25) esclarecem que:

A estabilidade climáticas, ecológica e ambientais das florestas tropicais amazônicas essas crescentes perturbações, que, ao que tudo indica, poderão tornar-se ainda maiores no futuro. A ciência ainda não consegue precisar quão próximo estamos de um possível ponto de ruptura do equilíbrio dos ecossistemas e mesmo de grande parte do bioma Amazônico, mas a princípio da precaução nos aconselha a levar consideração que tal ponto de ruptura não está distante no futuro. Um colapso da parte da floresta tropical trará consequências adversas permanente para o planeta terra.

Nos estudos de Nobre, Sampaio e Salazar (2007), Marengo e Souza Jr. (2008), as causas antrópicas das alterações na Amazônia podem ser analisadas por dois aspectos: o desmatamento e as queimadas. Com relação ao desmatamento, as principais causas estão atreladas à construção de estradas, hidrelétricas, extração de madeiras, minérios. Sobre as queimadas ocorrem principalmente para produção de pastos e atividade relacionada ao agronegócio.

Ainda de acordo com os autores, o desmatamento e as queimadas injetam uma grande quantidade de gases de efeito estufa na atmosfera.

ra que pode levar a Amazônia a sofrer eventos climáticos extremos. Entre estes fenômenos destacam-se: a ocorrência de grandes enchentes e estiagem que podem provocar inundações e o desaparecimento de núcleos populacionais; seca de cursos d'água e a morte de peixes e outras espécies aquáticas; aumento de focos de incêndios e a destruição de ecossistema com morte de inúmeras espécies animais e vegetais; aumento de pragas que prejudicam as atividades agrícolas; falta de água potável; ameaça da agricultura de subsistência; aparecimento de doenças endêmicas e infecciosas.

Com objetivo de alertar sobre esse problema, Silvério et al (2019), do Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia (IPAM), emitiram nota técnica enfatizando que coibir o desmatamento e as queimadas na Amazônia não é apenas uma questão ambiental, mas é garantir que a população tradicional não seja em pouco tempo dizimada.

Por fim, cabe o alerta de que o cenário atual, de elevado número de focos de incêndios no rastro do desmatamento, poderá ser “lugar comum” na Amazônia, num futuro onde a floresta ceda espaço para outros usos da terra. É fundamental que se entenda que, sem grandes extensões de florestas atuando como barreira à propagação do fogo, os prejuízos futuros para a saúde das pessoas e da agricultura podem ser incalculáveis. É imperativo que o poder público e a sociedade brasileira façam esforços para que o desmatamento ilegal seja exterminado, sob o risco da próxima geração de brasileiros virar cinzas (SILVÉRIO et al, p. 6-7).

Em consonância com Marengo e Souza Jr. (2008) a melhor estratégia para mitigar os efeitos do clima é manter a floresta em pé e recuperar o máximo possível da cobertura vegetal, visto que as árvores estocam grande quantidade de carbono e têm enorme capacidade de absorver CO₂ da atmosfera. Nesse sentido, comunidades tradicionais amazônicas têm procurado desenvolver boas práticas de manejo, fundamentadas na cultura e em conhecimentos historicamente assimilados, que buscam conciliar atividades econômicas com a conservação da biodiversidade regional.

Essas experiências, porém, não são suficientes para evitar a destruição da floresta e da biodiversidade amazônica. Dados do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe), por exemplo, mostram que somente no mês de agosto de 2019, os incêndios atingiram uma área de 29.944 quilômetros quadrados da floresta amazônica, equivalente a 4,2 milhões de campos de futebol⁵, o que torna evidente a necessidade de uma maior intervenção do Estado brasileiro para inibir essas práticas destrutivas e a carência de conhecimentos sobre essa temática para discussão no meio acadêmico e nos espaços educacionais.

Educação no contexto amazônico

Diante da realidade que se apresenta; no contexto amazônico promover uma educação que se contraponha ao modelo de exploração que interfere no clima, destrói os ecossistemas, elimina a biodiversidade e ameaça os territórios das populações que historicamente vivem na região é um dos grandes desafios do processo educacional, entendendo que a educação por si só não é capaz de resolver todos os problemas da sociedade, nem tão pouco pode sozinha mudar o sistema dominante, mas é um importante mecanismo de transformação social.

Colares (2018) enfatiza que quando se fala em educação é preciso conhecer, entender e discutir de forma crítica a construção histórica, política, econômica e social que marca a realidade amazônica, na perspectiva da totalidade, e como as políticas educacionais foram e são desenvolvidas ao longo da história. Enfatiza que:

O conjunto de produções sobre a Amazônia, passando por suas diferentes fases, até aos estudos da atualidade, constituem fontes essenciais para quem deseja compreender a realidade educacional desta região em uma perspectiva de totalidade. A leitura dos escritos, desde as cartas e relatos iniciais, com o necessário cuidado em observar as motivações, os interesses, e as visões preconcebidas, podem nos revelar importantes aspectos de nosso passado que

⁵ Notícia publicada em: <<https://noticias.uol.com.br/meio-ambiente/ultimas-noticias/redacao/2019/09/03/inpe-fogo-queimou-area-de-34-mi-campos-de-futebol-na-amazonia-em-agosto.htm>>. Acesso em maio. 2020.

ainda perdura, de forma positiva ou negativa. As lutas e as conquistas, a até mesmo as derrotas, carregam lições a aprendizados que podem se constituir em verdadeiras chaves para a solução de problemas da nossa atualidade. (COLARES, 2018, p. 14).

Ao contextualizar a educação na Amazônia, Colares e Colares (2016) esclarecem que ao longo da história a região foi percebida apenas pelos seus recursos naturais, deixando-se em segundo plano ou sendo relegadas as questões sociais. Somente a partir da década de 1990 é que se aguçava uma preocupação em estudar o modo de vida das populações locais, obtendo-se informações relevantes sobre a realidade amazônica que até então eram desconhecidas.

Ferreira e Brasileiro (2019) acrescentam que, quando se pensa em Amazônia a ideia que se tem é de uma região rica em minérios, cercada por rios e florestas. Essa visão distorcida sobre a região tem contribuído para a falsa tese de que Amazônia é uma região homogênea, cercada pela natureza e composta por povos nativos. Com base neste pensamento as autoras destacam que as políticas de educação propostas para a região têm ignorado as particularidades e especificidades da Amazônia e dos povos que a compõem.

Em consonância com Silva e Perez (2018), a maioria das políticas educacionais realizadas na Amazônia são programas e projetos hegemônicos, pensados no centro-sul do Brasil, que reproduzem o pensamento unificado sobre a região e sustentam os interesses da classe dominante, excluindo grande parte da população regional de acesso a conhecimentos historicamente elaborados e desconsiderando os reais interesses das populações amazônicas.

Nesse contexto, faz-se necessário pensar em uma educação que agregue o respeito, a valorização e legitimação dos diferentes povos da Amazônia. Ao sugerir uma educação contra hegemônica, concordamos com Correa e Hage (2011, p.96), os quais enfatizam a necessidade de considerar *o caráter Inter/ multicultural que oportunize a convivência e o diálogo entre as diferentes culturas, etnias, raças, gêneros, gerações, territórios, e particular, entre o campo e a cidade*. Para que isso ocorra, destacam três aspectos a serem

considerados: a biodiversidade, a diversidade sociocultural e a diversidade produtiva.

Sobre a biodiversidade, Correa e Hage (2011) enfatizam a necessidade de se integrar ao processo educacional o conhecimento sobre as riquezas naturais da região, que envolve a floresta, os animais, as plantas medicinais, aromáticas, alimentícias, corantes, mamíferos, aves e outras potencialidades regionais. Com relação a diversidade sociocultural, lembram que a Amazônia é diversa, composta por diferentes grupos humanos que vivem no espaço urbano e no meio rural. Entre os quais se encontram imigrantes, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, sem-terra, assentados de “reforma agrária”, pescadores e camponeses.

Sobre as atividades produtivas, enfatizam que a Amazônia apresenta uma estrutura complexa, realizando-se no mesmo espaço atividades econômicas familiares, que utilizam tecnologias simples, e formas de produção capitalistas, voltados para a exportação, que utilizam técnicas modernas e mais eficientes. Nesse sentido, torna-se relevante pensar um currículo e práticas educativas que contemplem as grandes questões que envolvem a Amazônia mencionadas neste texto. Todavia, essa revisão não poderá ocorrer por meio de medidas provisórias, que valorizam os saberes de algumas disciplinas em detrimento de outras, mas deve ser elaborada de forma crítica, analítica, reflexiva e coletiva.

Uma educação que considere e respeite a diversidade assenta-se na efetivação de um currículo capaz de promover mudanças substanciais nas relações que se estabelecem entre os diferentes sem, contudo, deixar de considerar os fatores que promovem as desigualdades, e atentando para o fato de que a mera aceitação do outro, do diferente, não é suficiente para a superação das desigualdades que estão presentes nas relações sociais. (COLARES; COLARES, 2011, p. 2).

Considerando-se a complexidade e as singularidades que marcam a realidade amazônica, outro aspecto a ser considerado no processo educativo é a formação de professores, que ainda é carente na região, principalmente nos lugares mais distantes dos centros urbanos regionais, como

nas localidades campestres da microrregião de Santarém-Pará. Como bem ressaltam, Silva e Sá (2016, p. 47):

Em trabalho de campo realizado na microrregião de Santarém temos constatado que uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos professores para desenvolver sua prática pedagógica em sala de aula é a ausência de formação inicial e continuada. Essa situação se agrava pela não adaptação de professores habilitados – oriundos da cidade – às adversidades e condições geográficas das diferentes localidades amazônicas, acarretando em rotatividade de professores nas escolas e ocasionando carência de profissionais qualificados. Não são raros os casos de docentes não habilitados se matricularem em cursos de faculdades particulares à distância ou semipresencial e tão logo começam a atuar como professores. Ou até mesmo pessoas com o ensino médio regular atuando em sala de aula. Essas realidades, porém, são pouco conhecidas ou desconsideradas pelos governantes, gestores e formuladores de políticas educacionais.

Corroborando com essa reflexão, Pescaria e Colares (2017) enfatizam sobre a importância de promover uma formação docente que discuta a diversidade no processo educativo, isso significa a superação dos modelos de formação que visam apenas transferir conteúdos, métodos e técnicas de ensino. Segundo os autores, é preciso que o professor tenha uma formação inicial e continuada, crítica e reflexiva, que lhe dê condições de pensar, investigar e resolver problemas complexos da vida cotidiana.

Ainda sobre a formação de professores, os autores enfatizam que *deve existir consistência entre aquilo que os futuros profissionais aprendem durante o curso superior, ou mesmo com a formação continuada, e aquilo que lhes pedem que ensinam enquanto professores* (PESCARIA; COLARES 2017, p.17). Ressalta-se que a formação para a diversidade, no contexto da Amazônia, deve considerar as especificidades das populações que moram nas cidades e as singularidades das pessoas que vivem no campo.

Reafirma-se que promover uma educação que contemple a heterogeneidade e as singularidades da Amazônia é um dos grandes desafios

do processo educacional. Sendo necessário ampliar o conhecimento sobre a região, refletindo acerca das questões que fundamentam os problemas socioambientais enfrentados pelas comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas, extrativistas, de migrantes e assentados de “reforma agrária”.

Os conhecimentos produzidos e as reflexões realizadas devem considerar suas culturas e particularidades, reivindicando e empoderando esses grupos humanos a reivindicarem a elaboração de políticas públicas voltadas para atender suas necessidades educativas e garantir a permanência das populações tradicionais amazônicas nos territórios historicamente delimitados.

Nesse sentido, as instituições públicas de ensino e os programas de pós-graduação em Educação podem contribuir para a construção de uma educação que contemple a heterogeneidade e as singularidades da Amazônia, na perspectiva da totalidade. Pode também constituir-se em um espaço de luta em prol dos grupos historicamente e socialmente desconsiderados pelas políticas públicas educacionais, superando o modelo e práticas educativas fragmentadas que contribui para a manutenção do pensamento unificado e para ampliação das desigualdades regionais (COLARES; COLARES, 2011).

Considerando-se que, conforme ressalta Severino (2006), os compromissos éticos, político da educação é a construção de uma nova sociedade. Para que isso ocorra é necessário desenvolver os conhecimentos científico, filosófico e ético-estético, com os quais pretende-se contribuir ao problematizar e refletir sobre as mudanças climáticas, a biodiversidade e a educação na Amazônia, apresentados no decorrer deste artigo.

Considerações finais

Da descrição realizada neste texto depreende-se que as alterações do clima e seus efeitos sobre a biodiversidade tem preocupado a comunidade internacional. Consta-se que, embora o aquecimento do planeta seja um fenômeno natural e que as alterações climáticas tenham sido defendidas por cientistas como um ciclo natural que ocorre em diferentes

períodos geológicos, fica evidente, porém, que as atividades humanas têm interferido na alteração do clima.

É notório que as alterações climáticas, que ameaçam a biodiversidade e as condições de vida no planeta, têm levado os organismos internacionais a estabelecerem diálogos, convenções e acordos supranacionais, iniciativas não cumpridas efetivamente em função de pressões dos setores produtivo-industrial e de grandes corporações capitalistas.

Constata-se que no Brasil o desmonte dos mecanismos governamentais de controle ambientais têm comprometido a efetivação dos acordos e metas estabelecidas internacionalmente. No contexto amazônico, destaca-se a necessidade de se estabelecer mecanismos de controle ambiental com base na ciência e no respeito à diversidade cultural.

Destaca-se a necessidade de incluir nos debates acadêmicos e nas reflexões a diversidade e as singularidades amazônicas, sendo imprescindível a construção coletiva de políticas educacionais com currículos que considerem as diversidades sociogeográficas e as singularidades da região. Por fim, defende-se a necessidade de uma formação inicial sólida e de um processo contínuo de aperfeiçoamento dos professores para que sejam capazes de conhecer, problematizar, refletir sobre as grandes questões da Amazônia.

Referências

BARCELLOS, Christovam et al. **Mudanças climáticas e ambientais e as doenças infecciosas: cenários e incertezas para o Brasil.** Epidemiol. Serv. Saúde [online]. 2009, vol.18, n.3, pp.285-304. ISSN 1679-4974. Disponível: <<http://scielo.iec.gov.br/pdf/ess/v18n3/v18n3a11.pdf>>. Acesso em: maio. 2020.

BRASIL, Ministério do Meio Ambiente. **Convenção Sobre Diversidade Biológica - CDB.** Brasília – DF – MMA, 2000. Disponível em: <https://www.mma.gov.br/estruturas/sbf_chm_rbbio/arquivos/cdbport_72.pdf>. Acesso em: maio. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>: Acesso em: maio. 2020.

_____. **LEI Nº 12.187, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2009.** Institui a Política Nacional sobre Mudança do Clima - PNMC e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2009/Lei/L12187.htm>. Acesso em: maio. 2020.

COLARES, Anselmo Alencar. Prefácio (Amazônia: para além do território). In: COLARES, M. L. I. S.; PEREZ, J. R. R.; CARDOZO, M. J. P. B. (Org.). **Educação e realidade amazônica - volume 3.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2018, p. 1-16. Disponível em: <https://56e818b2-2c0c-44d1-8359-cc162f8a5934.filesusr.com/ugd/35e7c6_814b679c39cb4139be9cbb56b727c0-fa.pdf>. Acesso em: maio. 2020.

COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Apresentação (Amazônia: o universal e o singular). In: COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S. (Org.). **Educação e realidade amazônica.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2016, p. 11-23. Disponível em: <https://56e818b2-2c0c-44d1-8359-cc162f8a5934.filesusr.com/ugd/35e7c6_877db987057646b79c466a958ea288e1.pdf>. Acesso em: maio. 2020.

COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Diversidade cultural: desafios educacionais no contexto amazônico. In: 25º SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2011, São Paulo, **Anais eletrônicos...**, São Paulo, ANPAE, 2011, p. 1-10. Disponível em: <<https://anpac.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0068.pdf>>. Acesso em: maio. 2020.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. *Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais.* **Revista NERA.** Presidente Prudente. Ano 14, nº. 18. pp. 79-105. Jan-jun./2011. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1336>>. Acesso em: maio. 2020

FERREIRA, Gisele Vidal; BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo. Amazônia, sociedade tecnológica e educação da juventude: políticas públicas em discussão. In: COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S. (org.) **Educação e realidade amazônica - volume 4.** Santarém, Pará: UFOPA, 2019, p. 40-66. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/media/file/site/iced/documentos/2019/0960507fb8e82caec6f684ddecdf2e0a.pdf>> Acesso em: 02 julho, 2020.

MAGALHÃES, Vladimir Garcia. Convenção sobre a Diversidade Biológica (CDB): a necessidade da revisão do seu texto substituindo o termo “Recursos Genéticos” por “Recursos Biológicos” nos arts 1, 9, 15, 16 e 19. **Revista Eletrônica do Departamento de Direito da UFS**, v.1, n.1, p.16-32. Mar. 2006. Disponível em: <<file:///C:/Users/Dell/Downloads/6762-30095-1-PB.pdf>>. Acesso em: maio. 2020.

MARENGO, José A. **Mudanças climáticas globais e seus efeitos sobre a biodiversidade**: caracterização do clima atual e definição das alterações climáticas para o território brasileiro ao longo do século XXI. – Brasília: MMA, 2006.

MARENGO, Jose A.; SOUZA JR, Carlos. (**Mudanças Climáticas**: impactos e cenários para a Amazônia. São Paulo. Dez. 2008. Disponível em: <https://prioridadeabsoluta.org.br/wpcontent/uploads/2019/05/relatorio_mudancas_climaticas-amazonia.pdf>. Acesso em: maio. 2020.

MARENGO. José A. Mudanças climáticas, impactos e políticas públicas para reduzir impactos. "**Diálogos do Antropoceno**" ANO 05, N12, 2019. Disponível em: <<http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/mudancas-climaticas-impactos-e-politicas-publicas-para-reduzir-impactos/>>. Acesso em: maio. 2020.

MARQUES, Luiz. **A pandemia incide no ano mais importante da história da humanidade. Serão as próximas zoonoses gestadas no Brasil?** Universidade Estadual de Campinas: Ciência, saúde e sociedade: Covid-19. 05 – maio - 2020. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2020/05/05/pandemia-incide-no-ano-mais-importante-da-historia-da-humanidade-serao-proximas>>. Acesso em: jun. 2020.

MIANI, Camila Sanches. **Ensino de Biodiversidade**: análise do conceito em manuais didáticos e proposição de jogo digital educativo. 2013. 101 f. Dissertação (mestrado). - Universidade Estadual Paulista. Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências de Bauru, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/99814/miani_cs_me_bauru.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: jun. 2020.

NOBRE, Carlos A; REID, Julia; VEIGA, Ana Paula Soares. **Fundamentos científicos das mudanças climáticas**. São José dos Campos, SP: Rede Clima/INPE, 2012. Disponível em: <http://www.inpe.br/noticias/arquivos/pdf/fundamentos_cientificos_mc_web.pdf>. Acesso em: maio. 2020.

NOBRE, Carlos A; SAMPAIO, Gilvan; SALAZAR, Luís. Mudanças Climáticas e Amazônia. **Cienc. Cult.** vol.59 no.3 São Paulo July/Sept. 2007. Disponível

em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252007000300012>. Acesso em: maio. 2020.

PESCARIA, Carolina Whitaker; COLARES, Anselmo Alencar. A educação escolar a partir da perspectiva das diversidades. In: COLARES, M. L. I. S.; PEREZ, J. R. R; TAMBORIL, M. I. B (Org.) **Educação e realidade amazônica - volume 2**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p.9-22. Disponível em: <https://56e818b2-2c0c-44d1-8359-cc162f8a5934.filesusr.com/ugd/35e7c6_e4f78c6a4c844d19a39bf95c4fc4021d.pdf>. Acesso em: jul. 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos éticos-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J.F.; NEVES, L.W. (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 289-320. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/capitulo_8.pdf>. Acesso em: maio. 2020.

SILVA, Edivalda Nascimento. SÁ, Wendell Rocha. Desafios da universidade para a formação de professores na Amazônia: uma reflexão sobre a educação do campo. In: COLARES, A. A; COLARES, M. L. I. S. (Org.). **Educação e realidade amazônica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016, p. 43-57. Disponível em: <https://56e818b2-2c0c-44d1-8359-cc162f8a5934.filesusr.com/ugd/35e7c6_877db987057646b79c466a958ea288e1.pdf>. Acesso em: maio. 2020.

SILVA, Rodinei Bentes; PEREZ, José Roberto Rus. Os desafios da Universalização da educação básica no estado do Pará. In: COLARES, M. L. I. S; PEREZ, J. R. R; CARDOZO, M. J. P. B (Org). **Educação e realidade Amazônica volume 3**. Uberlândia: Navegando publicações, 2018, p. 23-46. Disponível em: <https://56e818b2-2c0c-44d1-8359-cc162f8a5934.filesusr.com/ugd/35e7c6_814b679c39cb4139be9cbb56b727c0fa.pdf>. Acesso em: maio. 2020.

SILVÉRIO, Divino et al. **Amazônia em chamás**. Nota técnica do IPAM. Agosto de 2019, nº 1. Disponível em: https://ipam.org.br/wp-content/uploads/2019/08/NotaTe%CC%81cnica_AmazoniaemChamas-pt.pdf. Acesso em: maio. 2020.

STEIGLEDER, Annelise Monteiro. A imputação da responsabilidade civil por danos ambientais associados às mudanças climáticas. In: LAVRATTI, Paula; PRESTES, Vanêsa Buzelato (org.). **Direito e mudanças climáticas [recurso eletrônico]:** responsabilidade civil e mudanças climáticas. São Paulo: Instituto

O Direito por um Planeta Verde, 2010. p. 09-38. Disponível em: <http://www.planetaverde.org/arquivos/biblioteca/arquivo_20131201175520_2338.pdf>. Acesso em: maio. 2020.

IV

CONCEITUALIZAÇÕES DE TERRITÓRIO AMAZÔNICO E UM RETRATO HISTÓRICO DAS QUESTÕES AGRÁRIAS NO BRASIL*

Julliany Xavier de Sousa¹
Simone Kelly Rabelo Martins²

Introdução

A Amazônia destacou-se no âmbito mundial atraindo atenção por meio da sua biodiversidade, no entanto, para este artigo o foco central está na Amazônia a partir da diversidade conceitual acerca do que é território, tendo em vista a particularidade cultural dos povos que nela habitam, além das questões ambientais. Objetiva retratar as diversas concepções de território que constituem este mosaico de terra dentro do espaço Amazônico e os diferentes conceitos atribuídos a ele, assim como conhecer um pouco mais acerca dos povos da Amazônia e como funciona a sua relação com a natureza e os conflitos ambientais existentes.

O texto também traz uma abordagem acerca da disputa de terras no Brasil, dos movimentos sociais em defesa do direito a terra e das questões agrárias e fundiárias, além do agronegócio que foi expandindo suas fronteiras agrícolas por todo o país chegando até a áreas ambientais mais importantes como as que existem na Amazônia.

Território e seus pressupostos conceitos

A concepção mais comum de território vem da ciência geográfica destacando que existem várias correntes de pensamento e concepções

*DOI - 10.29388/978-65-86678-45-1-0-f.91-102

¹ Pedagoga pela UFPA, Especialista em Coordenação Pedagógica pela UFOPA e Mestranda em Educação pela UFOPA. E-mail: juliany30@hotmail.com

² Pedagoga pela ULBRA, Especialista e Psicologia Educacional com ênfase em Psicopedagogia Preventiva pela UEPA e Mestranda em Educação pela UFOPA. E-mail: simonekellynda@gmail.com

acerca do conceito “território”, sendo que este é classificado como uma categoria, onde encontram-se também a paisagem, lugar, região e espaço e todos estes componentes constituem uma das principais bases de estudo da Geografia. No entanto, faz-se necessário destacar que “território” não é um conceito exclusivamente da Geografia, sendo que o termo também é utilizado pelas ciências sociais, humanas e da saúde o que o torna polissêmico e não generaliza o seu conceito somente as questões ligadas a ciência geográfica.

A partir da concepção da ciência geográfica moderna podemos afirmar que o território passou a ser concebido como o solo (terra) e o povo (habitantes) sendo estes os pilares sobre o qual se constrói e está organizada a sociedade atual chamada de Estado Moderno por Ratzel³ (1990 [1914]),

Não é possível conceber um Estado sem território e sem fronteiras [...] assim também a sociedade mais simples só pode ser concebida junto com o território que lhe pertence. O fato de estes dois organismos estarem ligados ao seu solo é a consequência natural da ligação evidente que une a criatura humana à Terra (RATZEL, 1990, p. 73).

Dito isto, é importante compreender que o termo território não se limita apenas a ideia de espaço de terra e suas fronteiras, porém, caracteriza-se pela ideia de posse, domínio e poder por parte dos povos que nele habitam.

A partir dessa concepção de território como Estado Moderno, o geógrafo Milton Santos⁴ apresentou críticas baseadas no pensamento marxista contra o sistema capitalista diante da relação dos conceitos teóricos predominantes na ciência geográfica ou nova geografia que é marcada pela presença do *neopositivismo*, tendo como base as técnicas estatísticas (quantificação).

³ **Friedrich Ratzel** foi responsável por elaborar o conceito de território na Geografia Moderna o chamado Estado Moderno.

⁴ **Milton Santos** foi um geógrafo brasileiro, considerado por muitos como o maior pensador da história da Geografia no Brasil e um dos maiores do mundo. Destacou-se por escrever e abordar sobre inúmeros temas, como a epistemologia da Geografia, a globalização, o espaço urbano, entre outros.

Em sua obra o geógrafo “Geografia Nova”, defendia principalmente o conceito de “território” como o caráter social do espaço através da noção de “meio técnico-científico informacional”, que seria a transformação do espaço natural realizada pelo homem através do uso das técnicas.

O Pluralismo Cultural em Território Amazônico

O território Amazônico constitui-se como um mosaico de espaços onde a população estabelece uma relação de produção e dependência com a natureza, sendo que para muitos povos que habitam a Amazônia brasileira principalmente os indígenas a terra possui um sentido sagrado e um grande valor existencial, ou seja, o território vai para além de um conceito espacialmente geográfico.

Explorar os recursos naturais (água, terra, minerais, flora e fauna) faz parte da cultura dos povos da Amazônia. Tal cultura faz parte da sobrevivência física de muitas populações que compartilham dessa forma coletiva de produção e subsistência e é dessa forma que pequenos produtores e agricultores vão resistindo aos avanços do agronegócio na região Amazônica.

Amazônia é dotada de uma cultura própria e bastante peculiar e este Pluralismo Cultural⁵ tem raízes profundas nos povos indígenas que foram os primeiros habitantes deste território. Todavia, assim como em outros espaços do Brasil Colonial a vinda dos europeus e africanos resultou na evolução cultural e étnico-racial dos povos da Amazônia. Sobre isso, Colares (2011, p.3), destacam,

[...] ressalta-se que: ...a composição humana amazônica é dinâmica, múltipla, e em vários aspectos, singular, e ainda pouco conhecida, especialmente se considerarmos a amplitude do território e as grandes irregularidades na presença humana. Há estudos significativos neste particular, em diversas áreas do conhecimento, mas não raro nos deparamos com análises nas quais a parte é tomada

⁵ **Pluralismo cultural** é um termo usado quando grupos menores dentro de uma maior sociedade manter suas únicas identidades **culturais** e seus valores e práticas são aceitas pela cultura mais ampla desde que sejam consistentes com as leis e os valores da sociedade em geral.

pelo todo, e a caracterização populacional de um “pedaço” da Amazônia é utilizada como expressão representativa da região como um todo.

Na maioria das vezes o território Amazônico é notado somente por sua grande biodiversidade (florestas, rios, fauna, flora, minerais e etc), no entanto, não podemos deixar de notar sua principal riqueza a sociodiversidade⁶ que é marcada por modelos diversificados de cultura, valores, etnias e crenças sendo estes os componentes necessários para condição existencial dos povos da Amazônia quanto a isso, segundo Costa e Brasileiro (2016, p. 71) alertam que,

Se antes a Amazônia se via, mas não via o mundo, devido aos seus apagões estruturais, hoje a Amazônia consegue ver muito do mundo, mas a opacidade do capitalismo não nos deixa enxergar nossas próprias raízes, nossas diversidades culturais e sociais.

Ante ao exposto, a cultural amazônica possui traços peculiares decorrentes da diversidade de povos (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, camponeses, da floresta e urbanos) existentes neste local. Para Loureiro (2001), *o capitalismo ainda não se apoderou totalmente nesse espaço da Amazônia*, diante dessa resistência a influência de cada povo e sua etnia enriquece e dá uma originalidade particular a cultura tradicional desta região.

A relação do homem com a natureza e conflitos ambientais na Amazônia

Desde os primórdios o homem sempre estabeleceu uma relação profunda com a natureza, tirando dela por meio do trabalho os meios necessários para a sua condição existencial e qualidade de vida. Na Amazônia não foi diferente ao longo dos anos os povos que nela habitam exploraram de forma utilitária os seus diversos recursos naturais (água, ter-

⁶ **Sociodiversidade** é a posse de recursos sociais próprios, de modelos diferentes de autoridade política, de acesso à terra ou de padrão habitacional, de hierarquias próprias de valores ou prestígio. É a diversificação de culturas, etnias, raças e ideologias presentes na sociedade.

ra, florestas, minerais e etc) de modo a atender suas necessidades mais básicas como alimentação por meio da agricultura familiar.

Um exemplo desse tipo de relação são dos povos ribeirinhos que residem no entorno dos rios da Amazônia, pois os mesmos vivem da cultura pesqueira artesanal sendo que na maioria das vezes a pesca é somente para o consumo familiar ou comunitário das pessoas que fazem parte daquela região.

Devido aos avanços do agronegócio que tem por finalidade integrar a Amazônia a economia não só nacional como mundial as formas de exploração da natureza e as relações do homem com a mesma mudaram nos últimos 30 anos. Com isso, surgiram as diversas formas de exploração dos recursos naturais como: terra para pastagens, fontes de água, floresta para a retirada de madeira, exploração de plantas para uso medicinal e cosmético, venda de animais silvestres e a corrida pela exploração dos minérios.

Diante do avanço crescente das grandes *fronts* agropecuárias os pequenos produtores e agricultores que em sua maioria são posseiros tem suas terras invadidas ou compradas devido a expansão das fronteiras agrícolas o que resulta em outra problemática que é a saída dos povos de sua terra para as áreas urbanas devido as questões agrárias existentes.

A Questão Agrária no Brasil: Um breve contexto Histórico

A questão agrária no Brasil se constitui com um problema estrutural desafiando estudiosos e pesquisadores, entre as problemáticas discutidas a amplitude das várias disputas entre elas a disputa de terra que envolvem grandes latifúndios, grilagem, exploração do trabalho, degradação ambiental entre outros problemas relacionados a concentração fundiária. Uma problemática que remonta à colonização brasileira.

Geralmente ao falar em questões agrárias, imediatamente nos remetemos ao termo reforma agrária, que apesar de estar dentro da mesma problemática são termos que se diferem, pois, entende-se que a Reforma Agrária trata-se de uma política pública resultante das lutas e conquista

de uma população que vive na zona rural mas não tem acesso à propriedade de terra enquanto as questões agrárias de acordo com Fernandes (2008) é “um problema estrutural do capitalismo” causando conflitos, exclusão, desigualdades sociais, expropriação e, portanto, necessita de uma política territorial: A reforma agrária.

Pode-se dizer que o monopólio de terras no Brasil tem suas origens no século XVI com as Capitânicas Hereditárias⁷ doadas pelo Rei Dom João III aos nobres de sua confiança quando o Brasil foi dividido em 15 lotes de extensões de terra tornando-se propriedades de fidalgos. A estrutura fundiária Brasileira origina-se daí com os grandes latifúndios escravistas resultante da má distribuição de terras iniciadas na colonização permanecendo até os dias atuais apenas com novas roupagens.

Mais de 500 anos depois da colonização ainda vemos os resultados desse modelo embora o discurso de que a diminuição dessa desigualdade tenha diminuído elas permanecem e os latifúndios no Brasil predominam e os que permanecem no campo vivem em situações difíceis como pequenos investimentos diante das necessidades do agricultor.

A base do latifúndio brasileiro é composto por trabalho escravo de início de origem indígena e posteriormente de negros vindo das aldeias africanas principalmente nas lavouras de açúcar no nordeste brasileiro que teve seu auge no século XVI e XVII. As sesmarias ocasionou as grandes formações dos latifúndios brasileiros.

Com a pressão dos ingleses para a abolição da escravidão e substituição por trabalho assalariado, em 1850 foi criada a Lei de Terras no Brasil baseada na relação de igualdade e liberdade defendida na Revolução Francesa⁸ assimilado pelo capitalismo nascente onde neste discurso os trabalhadores devem ser livres para venderem sua força de trabalho a quem puder pagar o que não ocorria quando o escravo era propriedade, portanto, sem direito de vender sua força de trabalho. (MARTINS, 1995, p. 153). Só que o escravo se tornaria livre para vender sua força de traba-

⁷ As capitânicas do Brasil foram uma forma de administração territorial da América portuguesa, parte do Império Português, pela qual a Coroa, com recursos limitados, delegou a tarefa de colonização e exploração de determinadas áreas.

⁸ Revolução Francesa foi um período de intensa agitação política e social na França, que teve um impacto duradouro na história do país e, mais amplamente, em todo o continente europeu. A monarquia absolutista que tinha governado a nação durante séculos entrou em colapso em apenas três anos

lho e não para tornar-se dono de suas próprias terras. É nesse sentido que a Lei de Terras no Brasil foi criada.

A Lei de Terras instituía que “qualquer cidadão brasileiro poderia se transformar em proprietário privado de terras”, desde que pagasse o valor certo a coroa. Qual seria esse valor certo? Pode-se observar desde aí o impedimento do acesso à terra embora a lei afirmasse que qualquer cidadão teria direito a terra, na prática, como nos dias atuais somente aqueles com poder aquisitivo pode ter acesso à terra.

A Lei nº 601, de 1850, foi então o batistério do latifúndio no Brasil. Ela regulamentou e consolidou o modelo da grande propriedade rural, que é a base legal, até os dias atuais, para a estrutura injusta da propriedade de terras no Brasil. (STEDILE, 2012, p. 25).

De 1850 a 1930 se dá a consolidação do latifúndio agrário no Brasil com o impulso da industrialização por Getúlio Vargas e promessas de bons salários, saúde e educação que levaram muitas pessoas do campo para o centros urbanos onde a realidade foi outra, com mão de obra barata foram morar nas periferias e favelas e sem condição de voltar para suas origens. O Brasil durante séculos foi um país agrário, todavia, “o campo brasileiro moderno repele os pobres e os trabalhadores da agricultura capitalizada vivem cada vez mais nos espaços urbanos” (SANTOS, 2009, p. 10).

Entre os séculos XVI e meados do XX a economia brasileira pautou-se na produção de café e açúcar, sendo, por conta desse fato considerado um país rural uma vez que grande parte da população vivia no campo e do campo. Com a crise de 1929 e a queda do principal produto de exportação brasileiro, os grandes latifundiários precisaram encontrar outra forma de se reerguer e conseqüentemente reerguer a economia com apoio estatal passando assim a investirem na industrialização intensificada em 1956 com a política de Juscelino Kubitschek e sua política desenvolvimentista.

A produção capitalista no Brasil ocorreu principalmente por essa fusão da indústria e os proprietários de terra:

Mas, foi na segunda metade do século XX que esta fusão se ampliou significativamente. Após a deposição, pelo Golpe Militar de 64, de João Goulart, os militares procuraram ressoldar esta aliança política, particularmente porque durante o curto governo João Goulart ocorreram cisões nas votações do Congresso Nacional em aspectos relativos à questão agrária, principalmente quando uma parte dos congressistas votaram a legislação sobre a Reforma Agrária (OLIVEIRA, 2001, p. 186).

Após esse momento entra o período militar com planos de desenvolvimento pautado na manutenção de padrões dominantes de acumulação com intuito de modernizar a agricultura aumentando a produtividade, para isso facilitou a exportação, aumentou os créditos agrícolas incentivando a pesquisa e técnicas modernas de produção.

Entre as décadas de 1960 e 1980 devido a inversão de técnicas desenvolvidas na agricultura o período foi marcado como “a revolução verde”, fator que reforça o que já dito acima quanto ao monopólio de terra e favorecimento aos grandes latifundiários.

No século XX dentre as transformações ocorridas no espaço agrário brasileiro surge a reforma agrária como uma política pública que resolveria o problema fundiário no Brasil ganhou forças em 1950 com os movimentos das chamadas ligas camponesas que foram uma organização política dos camponeses que resistiam a expulsão e expropriação de terras.

As lutas se intensificaram no século XX juntamente com os conflitos agrários com trabalhadores resistindo e lutando por um pedaço de chão e a formação do MST (Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra) em 1979, período em o MASTER (Movimento dos agricultores sem terra) nascidos uns anos antes, faziam a ocupação de acampamentos embora oficialmente o MST tenha surgido em 1984 no 1º Encontro dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em Cascavel-PR se tornando ao longo de sua caminhada um espaço político. Com a redemocratização brasileira em 1985 foi criado o primeiro Plano Nacional para a Reforma Agraria fortemente combatido pelos ruralistas.

Com a Constituição Federal de 1988 o estatuto da propriedade fundiária legitimou a função social da terra embora os ruralistas tenham tido ao seu favor emendas constitucionais, os movimentos sociais também tiveram importantes conquistas ao que se refere ao direito das terras em seu art. 184 que trata da desapropriação para fins de reforma agraria caso a terra em questão não esteja cumprindo sua função social será desapropriado.

Nos anos de 1990 pouco foi feito pela Reforma Agraria e a luta pela terra sofreu um retrocesso já esperado o governo Collor uma vez que o governo era neoliberal e a Reforma Agraria não era uma prioridade justificando porque esta década foi marcada por muitos conflitos agrários.

O governo de FHC é marcado pela implantação do projeto neoliberal no campo brasileiro, onde houve a criminalização dos movimentos sociais do campo e a criação da reforma agrária de mercado que entre os objetivos propõe:

i) manter e proteger o latifúndio; ii) estimular a produção agroexportadora; iii) desmobilizar, despolitizar e destruir os movimentos sociais que reivindicam a reforma agrária redistributiva; iv) criar um novo marco jurídico-institucional onde se possam implementar os projetos e programas de “desenvolvimento rural” [...]; v) reduzir as históricas lutas das populações camponesas à nova figura da “agricultura familiar”, porque desta forma se individualiza e direciona a questão agrária para o âmbito doméstico. Para que reforma agrária – redistributiva – se o problema não é social e sim familiar? (CABRAL, 2014, p. 118)

O intuito era diminuir as pressões provocadas pelas ocupações de terra com a instituição de programas e de financiamento para compra de terras buscando assim desarticular e enfraquecer os movimentos sociais através da Reforma Agraria de mercado.

Ainda teve-se avanço e retrocessos ao longo dos mandatos de Lula onde os movimentos sociais tiveram o apoio do governo entre eles o MST onde participaram da elaboração do segundo Plano Nacional de Reforma Agrária (II PNRA) como finalidade, “além de garantir o acesso

à terra, implementar ações que conduzissem as famílias a geração de renda, e também dar acesso a essas famílias a direitos fundamentais como: saúde, educação, saneamento, energia elétrica” (BRASIL, II PNRA, 2003)

Assim como o I PNRA nos governos anteriores, o II PNRA também foi pouco implementado ao longo dos oito anos de governo Lula. As metas do II PNRA não foram cumpridas, pois segundo o governo a prioridade eram os assentamentos.

Sabe-se que o capitalismo se expande a partir da renda territorial onde a terra é comprada, explorada e vendida objetivando sempre o lucro, base do capitalismo explicando assim os conflitos agrários uma vez que os grandes latifundiários objetivam o lucro sem a preocupação com as questões sociais e em contrapartida os camponeses buscam suas melhorias e de suas famílias, as lutas pela terra e pela reforma agrária são lutas contra o capital (MARTINS, 1995, p. 177).

A guisa de conclusão

A Amazônia no Brasil representa 61% do território Nacional onde a maior parte dela é composta de terras indígenas e unidades de conservação ambiental do país. Temos visto ao longo dos anos o aceleração do desmatamento, assoreamento dos rios, expropriação de terras, chacinas e genocídios de indígenas que ocorrem principalmente pela expansão do agronegócio.

Ao longo desse estudo percebemos uma Amazônia tanto em seus aspectos físicos, sociais e econômicos um espaço de diversidade ímpar disputada entre os povos nativos e aqueles que pretendem reeditar este espaço como fornecedor de matéria prima através de uma legislação ambiental que retoma uma série de iniciativas para flexibilizar a legislação ambiental que beneficiam as grandes empresas que atuam na Amazônia. São políticas de desmonte na legislação ambiental que iniciam desde o período colonial e mais recentemente ganha força dentro do atual governo que vem desestruturando muitas funções do Ministério do meio ambiente desarticulando políticas e temas recorrentes.

A negação de direitos fundamentais sustentada por intermináveis e até questionáveis revisões das leis ambientais, agrárias, territoriais e sociais com decisões políticas retrocessivas e contrária a minorias e ao povo rural menos favorecido consiste em expediente de privilégios de interesse econômico pelos setores privados aumentando a desigualdade social espacial deteriorando o ambiente e as relações humanas dentro do espaço Amazônico.

Referências

COSTA; BRASILEIRO, Tania S. A. Cairé: cultura amazônica reinventada pelo mercado para a mídia. In: BURGEILE, Odete; BUENO, José Lucas Pedreira; PACÍFICO, Juracy Machado. Olhares da Mídia na Amazônia: movimentos e manifestações. Porto Velho: EDUFRO, 2016.

COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa (Orgs). Educação e realidade amazônica. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/35e7c6_877db987057646b79c466a958ea288e1.pdf >. Acesso: 28 julho de 2020.

BRASIL. Decreto nº 91.766, de 10 de Outubro de 1985. Aprova o Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA. Disponível em: < www.mda.gov.br/arquivos/I-PNRA.pdf >. Acesso em: 28 de julho de 2020.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. II Plano Nacional de Reforma Agrária: Paz Produção e Qualidade de Vida no Meio Rural. Agosto de 2003. Disponível em: Acesso em: 28 julho. 2020.

CABRAL, José Pedro Cabrera. Esquerda Progressista Uruguia e a Reforma Agrária de Mercado: 2004-2011. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de; et al. (orgs) Território em Conflito, Terra e Poder . Goiânia: Kelps, p. 105-169, 2014

MARTINS, José de Souza. Os camponeses e a política no Brasil. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

LOUREIRO, J. de J.P. Cultura Amazônica: Uma poética do Imaginário. São Paulo: Escrituras, 473 p. 2001.

MAUÉS, R.H. Uma outra “invenção” da Amazônia: Religiões, Histórias, Identidades. Belém: Cejup, 283, p. 1999.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. *Estudos Avançados*. 2001, v.15, n.43, p. 185-206. Disponível em: . Acesso em: 24 dez. 2015.

RATZEL, Friedrich. Geografia do homem (Antropogeografia). In: MORAES, Antonio Carlos Robert de (Org.). Ratzel. São Paulo: Ática, 1990. p. 33-107.

SANTOS, Milton. A urbanização brasileira. 5ª edição. São Paulo: EDUSP, coleção “Milton Santos – 6”, 2009.

STEDILE, João Pedro (org). A questão agrária no Brasil: O debate na esquerda – 1960-1980. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. João Pedro. O MST e a luta pela terra. In: *Teoria e Debate*. n. 24, 1994. p. 51-53.

EIXO II
O AVANÇO DO AGRONEGÓCIO E OS IMPACTOS DO
“DESENVOLVIMENTO” DIANTE DAS REFLEXÕES SOBRE
SUSTENTABILIDADE

V

ENTRE O RIO E A FLORESTA: O OLHAR DE DOIS CABLOCOS SOBRE A AMAZÔNIA BRASILEIRA*

Daniel Lima Fernandes¹

Raimundo Clecionaldo Vasconcelos Neves²

Anselmo Alencar Colares³

Introdução

O presente artigo tem por objetivo trazer para o debate teórico o olhar de dois cablocos amazônicos, sobre a região em vivem, não baseado somente na paisagem enquanto aparência, mais na busca da essência, dessa paisagem que revela o verdadeiro conhecimento.

O texto tem a pretensão de debater os caminhos e descaminhos da Amazônia relativos ao seu desenvolvimento regional, considerando que existem várias regionalizações desta região, tal debate terá como pano de fundo os conceitos de região, e desenvolvimento regional.

Quais os modelos de forma endógena ou exógena foram propostos como políticas de desenvolvimento para a Região Amazônica ao longo do processo histórico? Como esses modelos se refletem em uma cidade como Santarém na atualidade?

*DOI - 10.29388/978-65-86678-45-1-0-f.105-138

¹ Mestrando em Educação na Amazônia – Programa de Pós Graduação em Educação-PPGE-UFOPA (2020). [E-mail-daniel.fernandes@ifpa.edu.br](mailto:daniel.fernandes@ifpa.edu.br)

² Mestre em Teologia pela EST (2008). Mestrando em Educação pela UFOPA (2020). [E-mail-cleo.neves@hotmail.com](mailto:anselmo.neves@hotmail.com)

³Doutor em Educação. Professor Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UFOPA. Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia - Doutorado Acadêmico (Associação em Rede - Polo Santarém/UFOPA). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil HISTEDBR/UFOPA”. Presidente da Academia de Letras e Artes de Santarém (ALAS). E-mail: anselmo.colares@ufopa.edu.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1767-5640>

O conceito de região entre o singular e o universal

Segundo Gomes, (1995, p.53) a palavra região deriva do latim *regere* (dirigir, comandar), *regione* na época do império romano eram áreas que possuíam uma administração local estavam subordinadas as magistraturas sediadas em Roma, tendo dessa forma a relação entre a centralização do poder em um local e a extensão dele sobre uma área de grande diversidade social, cultural e espacial.

A região está relacionada a três grandes domínios. O primeiro está relacionado a linguagem cotidiana e ao senso comum. O segundo domínio é o administrativo sendo a região vista como uma unidade administrativa. O terceiro é o das ciências de forma em geral onde o conceito de região está associado a ideia de localização de determinados fenômenos.

Por sua vez Haesbaert (1999, p.18) destaca as características do conceito de região na obra de três autores clássicos da Geografia, Vidal de La Blache, Carl Sauer e Richard Hartshorne que de forma diferenciada mais com pontos em comum dissertam sobre o conceito de região.

Um dos pontos em comum é a singularidade ou diferenciação espacial de uma determinada área, esta singularidade ocorre no plano teórico e se torna concreto pela ação particular dos movimentos sociais que reforçam suas identidades no espaço vivido. Um segundo ponto é a coesão ou coerência em suas múltiplas dimensões baseada em aspectos naturais e humanos. Um terceiro aspecto é a continuidade das regiões, não se trabalhando com regiões em áreas descontínuas ou fragmentadas e por fim o trabalho com uma meso-escala que estaria relacionada com um nível subnacional relacionada ao Estado-nação.

Na contemporaneidade região pode ser conceituada segundo Gomes (1995, p.63)

A região é um uma classe de área, fruto de uma classificação geral que divide o espaço segundo critérios ou variáveis arbitrários que possuem justificativa no julgamento de sua relevância para uma certa explicação, a região é um conceito que funda uma reflexão política de base territorial, se ela coloca em jogo comunidades de

interesses identificadas a uma certa área e, finalmente, se ela é sempre uma discussão entre os limites da autonomia face a um poder central, parece que estes elementos devem fazer parte desta nova definição em lugar de assumirmos de imediato uma solidariedade total com o senso comum que, neste caso da região, pode obscurecer um dado essencial: o fundamento político, de controle e gestão de um território.

Com base neste conceito podemos classificar as regiões usando inúmeras dimensões, tais como a dimensão natural (bioma, clima, hidrografia) a dimensão urbano econômica, a dimensão política relacionados ao processo de regionalização tendo como pano de fundo o conceito de território, tais dimensões são utilizadas dependendo de qual é o objetivo do pesquisador. Uma das características principais do conceito está relacionado com a individualidade e as características específicas de um determinado recorte territorial.

Já segundo Haesbaert (1999, p. 29) região é

[...] um espaço não institucionalizado como Estado-nação de identidade ideológico-cultural e representatividade política, articulado em função de interesses específicos geralmente econômicos, por uma fração ou bloco regional de classe que nele reconhece sua base territorial de reprodução. Região é um conceito e regionalização é um método de análise, podendo qualquer espaço ser objeto de regionalização dependendo dos objetivos definidos pelo pesquisador.

Em seu conceito Haesbaert inclui as múltiplas dimensões de que uma região está revestida, as dimensões econômica, política, cultural, territorial tendo como agentes de sua criação tanto o Estado-Nação como grupos identitários, a região não é somente uma criação intelectual reforça o teórico mais se faz sentir no espaço vivido de grupos de representação, podendo influenciar tanto do ponto de vista do intelecto quanto do ponto de vista da ação no plano da realidade.

No trecho o autor enfatiza a diferença entre região e regionalização, destacando que qualquer área do espaço pode ser regionalizada, desde que possua as características de relacionadas ao conceito de região.

Por sua vez Pedro Pinchas Geiger (1969)⁴ também destaca a relação entre região e regionalização “região, são porções diferenciadas da superfície terrestre e a regionalização é a forma atual de formação de regiões, no sentido estreito da palavra, como uma forma geográfica que surge apenas em determinada fase histórica de um território”.

Em sua conceituação Pedro Geiger destaca a relação entre o conceito de região ao conceito de território, relação esta que perpassa pela criação do conceito de região enquanto teoria e a apropriação deste conceito enquanto espaço vivido.

O processo de regionalização do Brasil

Segundo dispõe Contel⁵ (2019, p.4) antes da primeira divisão regional oficial criada pelo IBGE em 1942, algumas propostas tiveram significativa projeção nos meios intelectuais e mesmo em órgãos da administração pública, dentre as mais importantes divisões regionais do Brasil que fizeram parte dos debates que antecedem a divisão do IBGE, destacam-se as seguintes: a de André Rebouças (1889), dividindo o país em “10 áreas agrícolas”, nesta proposta surge a regionalização da Amazônia onde consta três unidades federativas, Amazonas, Pará e Acre.

Por sua vez Elisée Reclus (1893), dividindo o país em 8 regiões, nesta proposta consta também três unidades federativas, o referido autor denomina como a primeira região de Amazônia e engloba o que hoje seria os estados do Amazonas, Pará e Acre.

Outra proposta foi de Said Ali (1905), propondo 5 regiões para o Brasil, Pierre Denis (1927), que dividiu o país em 6 regiões; e finalmente Betim Paes Leme (1937), com suas 7 regiões (tendo como principal critério a estrutura geológica do território, nesta proposta consta a chamada zona de sedimentação, que englobaria também três unidades federativas que hoje seriam Amazonas, Pará e Acre.

⁴ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA- IBGE. Brasília-DF, Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/115/rbg_1969_v31_n1.pdf. Acesso em 30 de julho de 2020.

⁵ CONTEL, Fabio Betioli « As divisões regionais do IBGE no século XX (1942, 1970 e 1990) », *Terra Brasilis (Nova Série)* [Online], 3 | 2014, posto online no dia 26 agosto 2014, consultado o 23 abril 2019. URL <http://journals.openedition.org/terrabrasilis/990> ; Acesso em: 30 jul. 2020.

Já Delgado de Carvalho (1913), propõe a divisão do Brasil em 5 regiões: Brasil Setentrional ou Amazônia, Brasil Norte-Oriental, Brasil Oriental, Brasil Meridional e Brasil Central, sua obra Metodologia do Ensino da Geográfico (1925), destinada a professores, é apontada como a mais importante contribuição para o ensino da Geografia na primeira metade do século XX.

Em sua obra Geografia do Brasil, no Tomo I, definiu a regionalização que seria adotada oficialmente pelo IBGE em 1942, base da classificação vigente até os dias atuais, ocasião em que propõe o conceito de região natural como sendo a referência para o processo de regionalização do Brasil, que pode assim ser entendida nas palavras de Carvalho.

[...] a região natural é uma área geográfica, mais ou menos precisa, que a observação permite criar com a superposição de mapas figurando influências fisiográficas diferentes: relevo, hidrografia, clima, vegetação; forma-se, assim, uma imagem composta, uma síntese esboçada que vai servir de cenário à ação do homem (Carvalho, 1944, p. 16).

Nos anos 30 Getúlio Vargas chega ao poder através de um golpe de Estado, considerando que no processo eleitoral em que disputou a presidência o vencedor foi Júlio Prestes, seu governo (1930-1934) chamado de Governo Provisório, se consolida e alguns teóricos chamam de Revolução de 1930, que se constituiu de um movimento armado, liderado por militares e políticos dos Estados de Minas Gerais, Paraíba e Rio Grande do Sul.

Neste processo Getúlio Vargas inicia um desmantelamento do estado oligárquico, iniciando um movimento de institucionalização do Estado, é neste cenário no ano de 1938 que é criado o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), através do Decreto no. 218 de 26.01.1938 que culmina na junção do Conselho Brasileiro de Geografia com o Instituto Nacional de Estatística dando nascimento ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o IBGE, neste momento as políticas territoriais passam a ser tratadas como prioridade de Estado, conside-

rando o interesse em que o novo governo tem de centralizar o poder e diminuir o poder das oligarquias regionais.

No século XX, foram elaboradas pelo IBGE diversas divisões regionais contemplando os conceitos de Zonas Fisiográficas (década de 1940 e 1960), Microrregiões e Mesorregiões Homogêneas (1968 e 1976, respectivamente) e Mesorregiões e Microrregiões Geográficas (1990).

O IBGE⁶ utiliza critérios diferenciados em suas regionalizações e também modifica a alocação dos Estados federados nas grandes regiões, em 1942, é proposto pela primeira vez à agregação de Unidades da Federação em Grandes Regiões definidas pelas características físicas do território brasileiro e institucionalizadas com as denominações de: Região Norte, Região Meio-Norte, Região Nordeste Ocidental, Região Nordeste Oriental, Região Leste Setentrional, Região Leste Meridional, Região Sul e Região Centro-Oeste.

Em consequência das transformações ocorridas no espaço geográfico brasileiro, nas décadas de 1950 e 1960, uma nova divisão em Macrorregiões foi elaborada, em 1970, introduzindo conceitos e métodos reveladores da importância crescente da articulação econômica e da estrutura urbana na compreensão do processo de organização do espaço brasileiro, que resultaram nas seguintes denominações: Região Norte, Região Nordeste, Região Sudeste, Região Sul e Região Centro-Oeste, que permanecem em vigor até o momento atual.

A Amazônia enquanto região geoeconômica

Os geógrafos Pedro Pinchas Geiger e Roberto Lobato Corrêa propõem uma nova forma de regionalização para o Brasil, que divide o país em complexos regionais, que seriam: Amazônia, Nordeste e Centro-Sul. Uma das características da proposta de Pedro Geiger é de que ao contrário das propostas oficiais do IBGE, ele não considera os limites políticos administrativos dos Estados federados, a lógica que prevalece são as relações inter-regionais e o papel que cada região exerce na dinâ-

⁶ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA- IBGE. Brasília-DF, Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/divisao-regional/15778-divisoes-regionais-do-brasil.html>. Acesso em 30 de julho de 2020.

mica econômica regional. Por sua vez Roberto Lobato Corrêa em sua proposta de regionalização considera os limites dos Estados federados.

Segundo afirma (CORREA⁷, 1989, p.4), para que se possa construir uma regionalização geoeconômica algumas características devem existir para que se possa fazer a diferenciação entre as regiões geoeconômicas, tais como, distintas especializações produtivas e de modos de como essa produção se realiza envolvendo os meios de produção e as relações sociais de produção, diferentes formas materiais criadas pelo trabalho social em seu arranjo espacial e diferentes níveis de articulação inter-regional e internacional. Em sua proposta de regionalização geoeconômica para a Amazônia, a proposta do referido autor está assim explicitada.

Os processos sociais e econômicos que a partir da década de 1950 passaram a atuar sobre a organização espacial brasileira geraram, entre outras consequências, uma nova regionalização caracterizada por três grandes regiões, o Centro-Sul, o Nordeste e a Amazônia. A Amazônia, por sua vez, é definida pelas unidades da região Norte (Para, Amapá, Amazonas, Roraima, Acre e Rondônia) e mais os Estados de Mato Grosso, Tocantins e Maranhão. A Amazônia teve seu território ampliado, aproximando seus limites da denominada Amazônia Legal. (CORREA, 1989, p.1)

C

Como se observa na proposta de regionalização da Amazônia Roberto Corrêa inclui Estados do Centro-Oeste (Mato Grosso) e do Nordeste (Maranhão) em sua totalidade, diferentemente da regionalização proposta por Pedro Geiger. A proposta de se criar uma regionalização feita pelo IBGE ao longo do processo histórico é criticada pois desconsidera as dinâmicas inter-regionais se desloca da realidade e ignora a integração socioeconômica e histórico-geográfica dessas regiões. Segundo Albuquerque os complexos regionais brasileiros têm a seguinte delimitação:

⁷ CORRÊA, Roberto Lobato. A organização regional do espaço brasileiro. In: Conferência na X Semana de Geografia do Departamento de Geociências da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, maio de 1989.

A Amazônia- Compreende toda a extensão da floresta Amazônica localizada em território brasileiro. Integrada por todos os estados da região Norte, além do Mato Grosso (exceto sua porção sul) e oeste do Maranhão. **Centro-Sul-** O complexo regional do Centro-Sul corresponde a quase um terço do território nacional, compreende aos estados das regiões Sul e Sudeste (exceto o extremo norte de Minas Gerais), ao estado de Goiás, Mato Grosso do Sul, extremo sul do Mato Grosso e extremo sul do Tocantins. **Nordeste-** O complexo regional do Nordeste vai desde a porção leste do Maranhão até o norte de Minas Gerais, incluindo todos os estados nordestinos. (ALBUQUERQUE, 2013, p.27)

Segundo afirma Pedro Geiger (GEIGER,1969, p.22) dentre os principais problemas do complexo geoeconômico da Amazônia está do construir pontos de apoio que sirvam de elo entre as redes de cidades desta região, enfatiza ainda que no processo de planejamento deve priorizar o uso sustentável dos recursos naturais. Neste sentido o complexo geoeconômico da Amazônia funcionaria como uma região funcional.⁸

Albuquerque ressalta que comparativamente em relação a área, a Região Norte (IBGE), tem uma área menor que a Amazônia geoeconômica, e a Amazônia Legal é maior em área do que a Amazônia geoeconômica.

Segundo afirma Pedro Geiger⁹ (Geiger, 1969, p.6) a ciência nega-se a designar os domínios naturais como regiões e cuja a organização é uma forma de organização do espaço pelo homem, com base nesta consideração existem duas abordagens que se relaciona com a Amazônia na forma de domínios, uma proposta de domínio no interior do território brasileiro e outro que vai além do de nosso território.

⁸ A região funcional é aquela definida a partir de sua atividade econômica principal dentro de uma divisão territorial do trabalho. As regiões funcionais derivam da fragmentação do mundo resultante da divisão internacional do trabalho no interior do capitalismo mundial e se formam na esteira do processo de modernização seletiva dos territórios nacionais (Santos, 2003).

⁹ GEIGER, PEDRO PINCHAS. Revista Brasileira de Geografia, **Regionalização**: Brasília-DF. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/115/rbg_1969_v31_n1.pdf. Acesso em 30 de julho de 2020.

Por sua vez Aziz Ab'Saber¹⁰ segundo Albuquerque (2013, p.91) possui uma proposta que divide o Brasil em domínios morfoclimáticos: Amazônico, Cerrado, Mares e Morro, Caatinga, Araucárias, Pradarias Zona Costeira e Faixas de Transição. O referido autor conceitua que o domínio morfoclimático consiste em um “conjunto espacial de certa ordem de grandeza territorial - centenas de milhares de quilômetros quadrados de área - onde haja um esquema coerente de feições de relevo, tipos de solo, formas de vegetação e condições climáticas-hidrológicas”. A wwf Brasil¹¹ uma das maiores ONGs (Organizações Não Governamentais) que atua na Amazônia, descreve em poucas palavras a grandeza do Bioma Amazônia.

A Amazônia é uma floresta tropical úmida que se estende pela bacia hidrográfica do rio Amazonas, uma vasta área tropical natural, com área de aproximadamente 6,74 milhões km², que se estende por oito países: Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Guiana, Peru e Venezuela. O bioma Amazônia é quase do tamanho da bacia, com 6,7 milhões de km². A maior parte desse bioma – 60,1% – está em território brasileiro. Para se ter uma ideia de sua grandiosidade, se a Amazônia fosse um país, seria o sétimo maior do mundo. A Amazônia abriga um número enorme de plantas e animais existentes no planeta e a maior parte dessas espécies sequer foi estudada pelos cientistas. Até agora, já se tem a classificação científica de pelo menos 40 mil espécies vegetais, 427 mamíferos, 1.294 aves, 378 répteis, 427 anfíbios e cerca de 3 mil peixes da região. A vida silvestre da Amazônia compartilha o espaço com cerca de 30 milhões de pessoas. Nessa população, incluem-se mais de 220 grupos indígenas na Amazônia brasileira, além de comunidades tradicionais que dependem dos recursos naturais para sobreviver.

¹⁰ ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de Geografia sociedade e cotidiano: espaço brasileiro, volume 2/ Maria Adailza Martins de Albuquerque, José Francisco Bigotto, Márcio Vitiello. 3ª Ed. São Paulo: Escala Educacional, 2013.

¹¹ WWF BRASIL. Biomas. Disponível em www.wwf.org.br/naturza_brasileira/areas_prioritarias/amazonia1/bioma_amazonia/. Acesso em 30 de julho de 2020.

Em um pequeno trecho de texto, a Amazônia Transnacional baseado no Bioma Amazônia demonstra toda a sua grandeza, possuindo a maior bacia hidrográfica do mundo, maior rio do mundo, Rio Amazonas segundo o INPE, o maior aquífero do mundo Grande Amazônia, e uma mega biodiversidade e socio diversidade. Por sua vez Becker (BECKER, 2009, p.53) destaca a chamada Amazônia Transnacional abrangendo 1/20 da superfície terrestre e a dois quintos da América do Sul, contendo um quinto da disponibilidade mundial da água doce (17%) e um terço das florestas mundiais latifoliadas, a Amazônia pode ser considerada o coração ecológico do planeta.

Os modelos de ocupação territorial e desenvolvimento regional

Segundo Berta Becker¹²(2009, p.23) distingue-se três períodos históricos no processo de formação territorial da Amazônia:

Quadro 1: Períodos históricos na formação da região amazônica

Formação territorial (1616-1930)	Planejamento regional (1930-1985)	A incógnita do Heartland-1985...
*Apropriação do território (1616-1777)	*Planejamento regional (1930-1985)	*A fronteira socioambiental (1985-1996)
*Delineamento da Amazônia (1850-1899)	*Início do planejamento (1930-1966)	*Tendências atuais (1996-...)
*Definição dos limites (1899-1930)	*A produção do espaço estatal (1966-1985)	

Fonte: Berta Becker/2009

Becker destaca ainda (2009) que no período de 1616 à 1850 ocorre o processo de apropriação do território pela coroa portuguesa para além do Tratado de Tordesilhas, sendo a base econômica de então a exportação das “drogas do sertão” (canela, cravo, anil, cacau, raízes aromáticas, sementes oleaginosas, madeiras, salsaparrilha etc.), que eram uti-

¹² BECKER, Berta K. Amazônia: geopolítica na virada do III milênio/ Bertha Becker- Rio de Janeiro: Garamond, 2009

lizadas na alimentação, construção naval, condimentação e farmacopeia europeia.

O delineamento da Amazônia ocorre quando aumenta a preocupação imperial com a internacionalização da navegação do Rio Amazonas a partir de 1850 se inicia o chamado “Ciclo da borracha”. No período de 1899 a 1930 se define os limites da região através da diplomacia e do controle interno do território pelo exército brasileiro.

A autora destaca ainda a existência de três elementos que merecem destaque no período de formação da região: a) uma ocupação tardia dependente do mercado externo, b) A importância da geopolítica e c) A experiência e o confronto de modelos de ocupação territorial.

Ressalta a autora que inserção tardia da Amazônia, do Brasil e de toda a América Latina na chamada economia-mundo capitalista ocorre a partir do processo de expansão marítimo comercial de empresas europeias na chamada fase do capitalismo comercial, passando a ser o que a autora chama de “economia de fronteira” conceito este que ocupa lugar central em toda a pesquisa da mesma em relação a Amazônia, ressalta-se ainda que essa inserção na periferia da chamada economia-mundo ocorre através de momentos de valorização dos produtos amazônicos na economia internacional e momentos de estagnação.

Quanto a geopolítica, destaca que garantiu o controle do território pelos portugueses, os mesmos ao escolherem locais estratégicos para fixarem seus fortes que posteriormente se transformaram em povoados, vilas e cidades e a consolidação do princípio *uti possidetis* garantindo pelo Tratado de Madri foi uma primeira vitória na ocupação territorial, vitória esta que se manteve posteriormente com a autonomia do Brasil em relação à Portugal, tal fato é destacado por que sem um aumento populacional correspondente ao tamanho da área ou uma consolidação da economia foi mantida a soberania da região.

Por fim destaca Becker (2009) que se consolidou duas concepções distintas de ocupação territorial. *Uma baseada numa visão externa ao território*, que reafirma a soberania, no entanto privilegia a relação com a metrópole. Exemplos dessa concepção, são representados pela *era do Marquês de Pombal durante o Brasil colônia no Império e no Ciclo da Borracha*. A outra concepção é baseada em uma visão interna do território, e está relacionado

com os habitantes locais da Amazônia, *representado pelas missões no período das “drogas do sertão”* fato este contribui de forma inequívoca para a ocupação territorial da Amazônia.

O planejamento regional e a criação da Amazônia legal

A Amazônia pode ser definida de acordo com os limites biogeográficos (Bioma Amazônia), hidrográficos (Bacia Amazônica) e político (Amazônia Legal), no entanto, estes critérios podem se inter-relacionar por exemplo no próprio definição do que vem a ser a Amazônia Legal, que tem por base um critério político, no entanto, se vale dos limites propostos pelos limites biogeográficos da floresta no território brasileiro para nortear a área do que seria chamado de Amazônia Legal.

Segundo Ferreira (2006, p.2) no período de 1850 até 1950 a economia da Amazônia estava alicerçada na economia extrativa da borracha. No período de 1898 a 1919 ocorre o processo de superação da extração da borracha natural da Amazônia (extraída da floresta) pela borracha asiática produzida na forma de plantation. A crise da economia extrativa da borracha compreende o período de 1912-1942. No ano de 1910 a borracha asiática inicia a subida do processo de produção no mercado internacional, no ano de 1919 a Amazônia produz 50 mil toneladas de borracha e a Ásia produz 400 mil toneladas.

Com o advento da segunda guerra mundial (1939-1945) e a captura feita pelo Japão das áreas produtoras de borracha na Ásia, a borracha produzida na Amazônia passa a ter importância estratégica, para se contrapor ao Japão e garantir acesso a produção de borracha nos esforços da guerra os Estados Unidos assinam com o Brasil um acordo de cooperação econômica, o chamado *Acordo de Washington*, que prevê a exclusividade do fornecimento de borracha do Brasil para os EUA.

Este acordo termina no ano de 1947, e em 1946 se inicia no Brasil uma Assembleia Constituinte, considerando o processo de estagnação previsível para a Amazônia, as elites da região aproveitam a assembleia para propor a criação de uma política de desenvolvimento regional permanente para a Amazônia.

Quem assume o protagonismo desta ação é o Deputado Federal Leopoldo Peres do Estado do Amazonas. A inspiração para a criação desta política vem dos EUA através do Tennessee Valley Authority Act, de acordo com Segundo Ferreira (2006, p.6), esta política tem as seguintes características.

O modelo do *Tennessee Valley Authority Act* apresenta dois aspectos, um de caráter econômico, outro político, onde deveriam ter-se em consideração diversos fatores para alcançar melhores resultados na promoção do desenvolvimento regional, com base nas bacias hidrográficas. Entre os aspectos de caráter econômico, podemos mencionar que o investimento público deveria ser centrado na utilização dos recursos naturais existentes, como parte do esforço nacional de desenvolvimento. Para isto, os programas das bacias hidrográficas, se orientariam a proporcionar o capital social básico (rodovias, pontes, serviços em geral), desenvolver o potencial agrícola, principalmente mediante obras de irrigação e construção de hidroelétricas de uma região

Os esforços dos deputados constituintes da Amazônia resultam na aprovação do Art. 199 da Constituição de 1946 com o seguinte teor:

Art 199 - Na execução do plano de valorização econômica da Amazônia, a União aplicará, durante, pelo menos, vinte anos consecutivos, quantia não inferior a três por cento da sua renda tributária.

Parágrafo único - Os Estados e os Territórios daquela região, bem como os respectivos Municípios, reservarão para o mesmo fim, anualmente, três por cento das suas rendas tributárias. Os recursos de que trata este parágrafo serão aplicados por intermédio do Governo federal.

Ainda no Governo Getúlio Vargas foi aprovada a Lei a Lei 1.806/53 que tinha por objetivo regulamentar o Art. 199 da Constituição Federal do Brasil, e nesta lei que se cria a chamada Amazônia Legal, que fica limitada ao território brasileiro.

A primeira proposta de regionalização da Amazônia remonta a Lei 1.806/53, que dispõe sobre o Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA), cria a superintendência da sua execução e dá outras providências, nesta lei está proposta a seguinte delimitação para a chamada Amazônia legal, que está circunscrita ao território brasileiro, em seu Art. 1º destaca os objetivos do plano e no 2º delimita a área da Amazônia.

Art. 1º O **Plano de Valorização Econômica da Amazônia**, previsto no Art. 199 da Constituição, constitui um sistema de medidas, serviços, empreendimentos e obras, destinados a incrementar o desenvolvimento da produção extrativa e agrícola pecuária, mineral, industrial e o das relações de troca, no sentido de melhores padrões sociais de vida e bem-estar econômico das populações da **região** e da expansão da riqueza do País.

Em seu art. 2º faz a delimitação do que a lei chama de Amazônia brasileira.

Art. 2º A **Amazônia brasileira**, para efeito de planejamento econômico e execução do Plano definido nesta lei, abrange a região compreendida pelos Estados do Pará e do Amazonas, pelos territórios federais do Acre, Amapá, Guaporé e Rio Branco e ainda, a parte do Estado de Mato Grosso a norte do paralelo de 16º, a do Estado de Goiás a norte do paralelo de 13º e a do Maranhão a oeste do meridiano de 44º.

Como se observa nessa proposta se fala ainda em territórios federais do Acre, Amapá, Guaporé e Rio de Branco. No Mato Grosso a área abrange os Vale dos rios Guaporé, Paraguai, Teles Pires, Juruena e Xingu, No Maranhão, abrange a vertente do Rio Tocantins. Ressalta-se que já no governo Juscelino Kubitschek (1956-1961) em seu Plano de Metas não consta uma proposta de projeto nacional para a Amazônia, o que possui é dentre as 30 metas propostas, a meta de nº25 propõe o estímulo a produção de borracha sintética, tecnologia esta ainda distante da realidade amazônica.

Essa proposta de delimitação vai se manter no tempo com pequenas modificações, decorrentes da criação da Sudam através da Lei 5.173/66- e da recriação da Sudam através da Lei 124/2007- no Governo Luiz Inácio Lula da Silva, após a sua extinção no ano de 2001 pelo Governo Fernando Henrique Cardoso, destaca-se ainda uma substantiva mudança na composição do conselho deliberativo da Sudam/Spvea entre as referidas leis.

Quadro 2: A delimitação da Amazônia Legal e a composição do conselho diretor da Sudam/Spvea

Lei 1.806/53 - SPVEA	Lei 5.173/66 - criação da Sudam	Lei 124/2007- Sudam
<p>Delimitação da área de atuação- Amazônia Legal</p> <p>Art. 2º A Amazônia brasileira, para efeito de planejamento econômico e execução do Plano definido nesta lei, abrange a região compreendida pelos Estados do Pará e do Amazonas, pelos territórios federais do Acre, Amapá, Guaporé e Rio Branco e ainda, a parte do Estado de Mato Grosso a norte do paralelo de 16º, a do Estado de Goiás a norte do paralelo de 13º e a do Maranhão a oeste do meridiano de 44º.</p> <p>Composição do</p>	<p>Delimitação da área de atuação - Amazônia Legal</p> <p>Art. 2º A Amazônia, para os efeitos desta lei, abrange a região compreendida pelos Estados do Acre, Pará e Amazonas, pelos Territórios Federais do Amapá, Roraima e Rondônia, e ainda pelas áreas do Estado de Mato Grosso a norte do paralelo de 16º, do Estado de Goiás a norte do paralelo de 13º e do Estado do Maranhão a oeste do meridiano de 44º.</p> <p>Composição do conselho deliberativo da Sudam</p> <p>Art. 16. O Conselho Deliberativo é integrado pelo Superintendente da SUDAM, pelo Presidente do Banco da Amazônia</p>	<p>Delimitação da área de atuação - Amazônia Legal</p> <p>Art. 2º A área de atuação da Sudam abrange os Estados do Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Rondônia, Roraima, Tocantins, Pará e do Maranhão na sua porção a oeste do Meridiano 44.</p> <p>Composição do conselho deliberativo da Sudam</p> <p>Art. 8º Integram o Conselho Deliberativo da Sudam: I - os governadores dos Estados de sua área de atuação; II - os Ministros de Estado designados pelo Presidente da República, limitados ao número de 9 (nove); III - 3 (três) representantes dos Municípios de sua área de atuação, escolhidos na forma a ser definida em ato do Poder</p>

<p>conselho deliberativo da Sudam</p> <p>Art. 24. O Superintendente presidirá a uma Comissão de Planejamento da Valorização Econômica da Amazônia, composta de quinze membros sendo seis técnicos correspondentes aos setores gerais de atividade que integram o Plano, e nomeados pelo Presidente da República e nove representantes dos Estados e Território Amazônicos um para cada uma das entidades administrativas interessadas, e designados pelos respectivos governos.</p>	<p>S.A., por um representante do Estado-Maior das Forças Armadas, um da Superintendência da Zona Franca de Manaus, um de cada Estado e Território integrante da Amazônia, um do Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico, um do Instituto Nacional do Desenvolvimento Agrário, um do Instituto Brasileiro de Reforma Agrária, um da Fundação de Serviço Especial de Saúde Pública, um do Conselho Nacional de Pesquisas e um de cada Ministério a seguir mencionado; - Agricultura, Comunicações, Educação e Cultura, Fazenda, Minas e Energia, Planejamento, Relações Exteriores, Saúde, Indústria e Comércio, Trabalho e Previdência Social e Transportes.</p>	<p>Executivo; IV - 3 (três) representantes da classe empresarial e 3 (três) representantes da classe dos trabalhadores de sua área de atuação, indicados na forma a ser definida em ato do Poder Executivo; V - o Superintendente da Sudam; VI - O Presidente do Banco da Amazônia S.A -BASA.</p>
---	---	---

Fonte: Elaborado com base nas Leis Federais: 1.806/53 -SPVEA- 5.173/66-criação da Sudam-124/2007- Nova Sudam

No tópico relativo a regionalização da Amazônia como se observa temos na Lei 5.173/66 o surgimento do Estado do Acre no lugar do território, por sua vez na Lei 114/2007 temos o desaparecimento de todos os territórios e em seu lugar surgem os Estados Federados, a permanência desse processo de regionalização denominado de Amazônia Legal com poucas alterações se deve ao fato de que a base dessa proposta é política e física considerando a área de abrangência do Bioma Amazônia no Brasil.

No entanto, no que concerne a composição do conselho deliberativo do órgão temos uma maior diferenciação. Na lei 1.803/53 temos

somente a presença de técnicos, do superintendente e dos governadores. Já na lei surgem novos personagens: a Superintendência da Zona Franca de Manaus, do Banco de Desenvolvimento Econômico, do Incra, Fundação de Saúde Pública, Conselho Nacional de Pesquisa e a presença de 11 ministérios. Já em decorrência da Lei 124/2007, temos o surgimento entre os membros do conselho deliberativo a presença de representante dos municípios, a representação de 3 membros da classe empresarial e da classe trabalhadora, superintendente da própria Sudam e do Basa.

Um aspecto que deve ser observado nessa delimitação é que a influência do projeto do Tennessee Valley Authority Act (EUA) como referência de projeto de desenvolvimento regional, se confirma pois o referido projeto está totalmente baseado nas bacias hidrográficas daquela região, bem como, seus planos de desenvolvimento estão baseados nos recursos naturais existentes na área, tal influência se faz sentir na delimitação da chamada Amazônia Legal.

Por uma política de desenvolvimento regional a criação da Spvea/Sudam

A proposta de criar uma política de desenvolvimento regional para a Amazônia, se inicia com Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA) criada através da Lei 1.806/53, seus objetivos eram apresentados com a retórica nacional-desenvolvimentista típica do período¹³

Com objetivos de assegurar à ocupação da Amazônia um sentido brasileiro, construir na Amazônia uma sociedade economicamente estável e progressiva capaz de, com seus próprios recursos, prover a execução de suas tarefas sociais e desenvolver a Amazônia num sentido paralelo e completar ao da economia brasileira... (SPVEA,1954).

¹³ FERREIRA, Pulga Mário Silvio. As origens da política brasileira de desenvolvimento regional: O caso da superintendência de valorização econômica da Amazônia (SPVEA). Instituto de Economia Unicamp. 2016. Disponível em <https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/3461/TD266.pdf>. Acesso em 30 de julho de 2020.

Nos anos 1960 o Governo Federal, como estratégia para diminuir as tensões no campo especificamente nas regiões nordeste e sul e objetivando iniciar uma frente de expansão populacional e estendendo a fronteira econômica, ampliar o mercado interno e integrar a Amazônia ao restante do país os militares estimulam a vinda de trabalhadores rurais e de empresas para se instalar na Amazônia.

No Quadro 3 temos uma síntese das diversas formas de financiamento do Estado na Amazônia Legal, percebe-se uma evolução nos instrumentos financeiros, evoluímos de uma porcentagem do orçamento para a consolidação de investimentos através de fundos inseridos na Constituição do Brasil.

Quadro 3: Fontes de financiamento na Amazônia Legal Sudam/Spvea

Lei 1.806/53 –SPVEA	Lei 5.173/66- criação da Sudam	Lei 124/2007- Recriação Sudam
<p>Instrumentos de investimentos financeiros da Sudam</p> <p>Art. 8º Para atender à execução do Plano de Valorização Econômica da Amazônia é criado o Fundo de Valorização Econômica da Amazônia. § 1º O Fundo de Valorização Econômica da Amazônia será constituído com: a) 3% da renda tributária da União; b) 3% da renda tributária dos Estados, Territórios e Municípios, total ou parcialmente compreendidos na área da Amazônia Brasileira (Art. 2º): c) as rendas oriundas dos serviços do Plano de Valorização Econômica da Amazônia, ou sua exploração dos atos ou</p>	<p>Instrumentos de investimentos financeiros da Sudam</p> <p>Art. 20. Constituem recursos da SUDAM: I - dotações plurianuais, nunca inferiores ao montante de sua participação, no Plano de Valorização Econômica da Amazônia, consignadas no Orçamento da União; II - as dotações orçamentárias ou créditos adicionais que lhe sejam atribuídos; III - o produto de operações de crédito; IV - o produto de juros de depósitos bancários, de multas e emolumentos devidos à SUDAM; V - a parcela que lhe couber, do resultado líquido das empresas de que participe; VI - auxí-</p>	<p>Instrumentos de investimentos financeiros da Sudam</p> <p>Art. 5º São instrumentos de ação da Sudam: I - planos regionais de desenvolvimento plurianuais e anuais, articulados com os planos federais, estaduais e locais; II - o Fundo Constitucional de Financiamento do Norte – FNO; III - o Fundo de Desenvolvimento da Amazônia - FDA; IV - programas de incentivos e benefícios fiscais e financeiros, na forma da lei e da Constituição Federal; V - outros instrumentos definidos em lei.</p>

<p>contratos jurídicos dela decorrentes; d) o produto de operações de crédito e de dotações extraordinárias da União, dos Estados ou Municípios. § 2º As rendas provenientes das percentagens mencionadas nas alíneas a e b do parágrafo anterior serão recolhidas mensalmente às agências do Banco do Brasil e creditadas ao Fundo de Valorização Econômica da Amazônia</p>	<p>lios, subvenções, contribuições e doações de entidades públicas ou privadas, nacionais, internacionais e estrangeiras; VII - as rendas provenientes de serviços prestados; VIII - a sua renda patrimonial. Parágrafo único. Os recursos não utilizados em um exercício passarão aos exercícios subsequentes. (Redação dada pela Lei nº 5.374, de 1967)</p>	
--	---	--

Fonte: Elaborado com base nas Leis Federais: 1.806/53 -SPVEA-5.173/66- criação da Sudam-124/2007- Nova Sudam

No quesito relativo aos instrumentos de execução financeira ou de planejamento, temos uma variação nas três leis, na Lei 1.803/53, existem a previsão do uso de 3% da renda da União, Estados e Municípios, e está previsto a existência de um fundo de valorização da Amazônia, bem como, é condição básica a existência de planos de desenvolvimento para a aplicação desses recursos, no entanto, tais previsões não existem na Sudam relativo a Lei 5.173/66. A fonte de recursos previstos na Lei 124/2007, são muito mais robustos, pois existe a previsão de diversos fundos de investimentos.

Os objetivos propostos no referido plano para a Amazônia são ambiciosos e não condizentes com a realidade do Brasil na década de 50, dentre os quais observamos, tais como, a defesa contra inundações periódicas, a promoção dos recursos minerais, empreendimentos que em muitos casos estão sendo desenvolvidos agora, o estímulo a industrialização das matérias primas da produção regional objetivando a venda para o mercado interno e externo, fato que infelizmente até os dias atuais não seja uma realidade na Amazônia, o estabelecimento uma política de energia para a região, política esta que somente nos dias atuais como a se tornar uma realidade.

Em seu artigo 24º a lei prevê a participação dos representantes dos Estados em uma comissão responsável pela elaboração, execução e monitoramento do plano, mais não existe uma previsão de participação de representantes dos municípios e entidades da sociedade civil organizada.

Um outro destaque na referida lei é que os aspectos físicos da natureza relacionado ao Bioma Amazônia foi determinante na delimitação da região da Amazônia Legal, pois os limites da referida região seguem os limites deste bioma, tal fato fica evidente quando se inclui na referida região 24% do território do Estado do Maranhão, ou seja o traçado da região segue os limites do Bioma e não dos Estados Federados, tais como, o próprio Estado do Maranhão.

Entre o rio e a floresta da poesia a ciência

Entre o rio e a floresta, o que poderia unir uma cientista a um poeta? João de Jesus de Paes Loureiro¹⁴ professor e poeta, responde, onde se localiza esse lugar mítico?

A margem do rio, entre o rio e a floresta, é o lugar privilegiado dos enigmas da Amazônia. Oferece interrogações sobre origens e destinos. É onde o rio desagua no imaginário. Quando se pode ler a multiplicidade dos ritmos da vida e do tempo, observar as indecisões entre da fronteira entre o real e a surrealidade.

Por sua vez a professora Berta Becker (2009), com outras palavras faz o mesmo questionamento, ao finalizar sua obra sobre os destinos da Amazônia, assim descreve sua última fase “A incógnita do Heartland (1985...)”, traduzindo para o português, Heartland quer dizer “Aquilo que se desconhece e se deseja saber da terra do coração”, podemos concluir que o enigma da margem do rio de João de Jesus de Paes Loureiro é o mesmo da terra do coração de Berta Becker, a ciência e a poesia unidas pelo coração. Além do coração a fala do poeta nos traz um

¹⁴ LOUREIRO, João de Jesus de Paes. Meditação devaneante entre o rio e a floresta. Revistado Ppgartes. UFPA, 2016.

conceito que é central de Berta Becker em sua pesquisa sobre a Amazônia, o conceito de Fronteira.

Segundo Berta Becker (2009) o ano de 1985 nos traz *dois processos opostos*, de um lado *o esgotamento do nacional desenvolvimentismo inaugurado na era Vargas* com a intervenção do Estado na economia e no território, cujo último grande projeto foi o Projeto Calha Norte, no outro lado tem início a *criação do Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS)*, que é um símbolo da resistência das populações locais – autóctones e migrantes- à expropriação da terra.

No período de 1985 a 1996 soma-se a pressão ambientalista internacional e nacional um vetor tecno-ecológico (VTE), criando na Amazônia uma *fronteira socioambiental* através da execução de múltiplos projetos. ONGs, organizações religiosas, agências de desenvolvimento, partidos políticos, governos constroem novas territorialidades, tendo como estratégia básica a utilização das redes de comunicação que lhes permitem se articular com atores em várias escalas geográficas. Dentre esses atores internacionais destacam-se o G7 (Grupos das 7 economias mais ricas do mundo), que atua na Amazônia com o PP-G7- Programa Piloto para a Proteção das Florestas Tropicais Brasileiras, o Banco Mundial, se cria nesse período o Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal.

Esta fronteira socioambiental, cria um *modelo de desenvolvimento endógeno*, voltado para uma *visão interna da região e para os habitantes locais*, tendo dentre outros objetivos a defesa de um modelo de desenvolvimento que a partir de soluções locais busca solucionar problemas globais relativo ao Bioma Amazônia a partir da proteção da biodiversidade e da socio diversidade da Amazônia.

Em 1996, segundo Becker (1999), já no Governo Fernando Henrique Cardoso tem início uma nova fase no processo de ocupação regional, uma série de políticas paralelas e conflitantes, por isso explica a autora “a incógnita de heartland”. Neste ano é retomado o Planejamento Territorial da União, fortalecendo um outro vetor de desenvolvimento denominado pela autora de termoindustrial (VTI), esse vetor reúne projeto de atores como empresários, bancos, segmentos de governos estaduais e federal e Forças Armadas, tal vetor se materializa pelos *Programa*

Brasil em Ação (1996) e Avança Brasil (1999), pautados nos eixos nacionais de integração, estes programas favorecem a retomada de *um modelo de forças exógenas* que tem por meta a exploração de recursos para exportação, por esse motivo acaba conflitando com fronteira socioambiental.

Eis segundo Fernando Henrique Cardoso¹⁵ trecho do o programa Brasil em Ação que versa sobre a integração nacional:

Programa Brasil em Ação (1996-1999) Integração Nacional- Enfrentar os problemas estruturais e sociais do País com ações gerenciadas, em parceria com a iniciativa privada e com garantia efetiva de investimento. Esse é o princípio básico do Programa Brasil em Ação. A escolha dos projetos também atendeu à lógica dos Eixos Nacionais de Integração e Desenvolvimento, delineada no Plano Plurianual 1996-1999. Buscou-se um conjunto de empreendimentos estratégicos para promover a integração e o desenvolvimento do País como um todo, sem privilegiar uma ou outra região específica. Em decorrência dessa visão nacional, foram geradas oportunidades em todas as regiões, o que contribui para desconcentrar o desenvolvimento.

Em seu segundo mandato Fernando Henrique Cardoso propôs um novo programa o *Programa Avança Brasil*, os impactos previstos são extremamente danosos para a sustentabilidade da Floresta.

Destaca Berta Becker (1999) as forças da globalização entram em contradição ao mesmo tempo que pressionam e apoiam através de financiamento de projetos, e de redes globais de conectividade, visando a proteção e o uso sustentável da natureza, por outro lado estimula a derrubada da floresta, em decorrência da valorização da soja no mercado internacional. Hoje a Amazônia do ponto de visto geopolítico se constitui em uma fronteira do capital natural em nível global e como estratégia o olhar sobre a Amazônia deve ser a partir de sua transnacionalidade.

Uma dúvida surge é quanto ao esgotamento da região como fronteira de expansão demográfica e econômica nacional em direção ao

¹⁵ CARDOSO, Fernando Henrique. Programa Brasil em Ação. Brasília-DF, 1998. Disponível em <https://web.archive.org/web/20110404114243/http://www.abrasil.gov.br/anexos/anexos2/bact.htm>. Acesso em 30 de julho de 2020.

sul do Estado do Amazonas, ao longo da Rodovia Santarém-Cuiabá e no centro leste do Pará, no entanto, esse movimento migratório é intrarregional e não inter-regional. A valorização da soja, o lucro das madeireiras e da pecuária tem estimulado a retomada da fronteira.

A resistência e organização das populações tradicionais a expropriação de suas terras e identidades contam hoje com apoio de organizações religiosas, cientistas, nacionais e internacionais, e até de governos de países estrangeiros, mas esse sucesso político deve se transformar em sucesso econômico para as comunidades locais, que necessitam do apoio do Estado notadamente na infraestrutura.

A cidade de Santarém como palco da relação entre forças endógenas e exógenas no desenvolvimento regional

O Município de Santarém¹⁶ situa-se na parte centro-oeste do Estado do Pará, na mesorregião do Baixo Amazonas, microrregião de Santarém, é a sede da Região Metropolitana de Santarém, o segundo maior aglomerado urbano do Pará. Em uma localização privilegiada, está em torno de 800km das maiores capitais da Amazônia: Belém e Manaus. É cercada pelo Rio Tapajós, com vista para uma das mais belas paisagens da região amazônica: o encontro das águas límpidas do Tapajós com as águas turvas do Rio Amazonas.

E seus números comprovam essa grandeza ocupando uma área de 17.898 Km², sendo o 60º no Brasil em área, o 13º no Estado do Pará e o 3º em sua microrregião. É o 3º município mais populoso do Pará, o 7º de toda a região norte e o 83º do Brasil, com uma população estimada de 304 mil habitantes, de acordo com estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2019. Segundo dados de 2014, possui um Produto Interno Bruto (PIB) de R\$ 3,7 bilhões, ligado principalmente ao setor de serviços e comércio, mas também ao extrativismo e à indústria. É o sétimo município com maior PIB do estado. Santarém cidade histórica assim como a Amazônia brasileira possui uma série de

¹⁶ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA- IBGE. Brasília-DF, Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/santarem/panorama>. Acesso em 30 de julho de 2020.

ciclos em sua economia ao longo dos séculos conforme tabela adaptada abaixo.

Quadro 4: Atividades produtivas Santarém 1600 a 2020

	Dominante	Secundária
Cacau e drogas do sertão	1600 a 1700	1970 a 1990
Garimpo de ouro	1940 a 1980	1990 a 2000
Borracha	1850 a 1910	1980 a 2000
Juta-Curauá	1940 a 1980	1990 a 2000
Gado-alimento básico	1970 a 2000	
Fruta regional	1990 a 2000	
Grão mecanizado	2000 a 2020	

Fonte: Adaptada de Scott William

Segundo Scott William Hoefle¹⁷, pesquisador da Universidade Federal do Rio de Janeiro, as características desses ciclos ou surtos como ele denomina se desenvolveu da seguinte forma:

Em tempos históricos, começando com o extrativismo das drogas do sertão no século XVIII, seguiram-se vários surtos econômicos de produção com fins comerciais, seguidos por períodos de estagnação econômica, que levaram a maior parte da mão de obra outrora engajada na atividade a regredir para a subsistência agrícola, e outra parte dos trabalhadores a se deslocar para outras áreas da Amazônia na tentativa de continuar a atividade em questão ou buscar outra em ascensão. Dessa forma, o desenvolvimento de diferentes atividades comerciais no oeste do Pará ora atraía, ora expulsava população, mas ao longo prazo, numa trajetória ascendente de aumento demográfico. O declínio de uma atividade nem sempre levou à sua total extinção, a atividade continuando em pequena escala durante décadas ou mesmo séculos ao lado de outras, podendo posteriormente ser retomada em novo contexto econômico.

¹⁷ HOEFLE, Scott William, Santarém, Cidade Portal de Fronteiras Históricas do Oeste do Pará, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/EspacoAberto/article/view/2100>. Acesso em 30 de julho de 2020.

A atuação dos movimentos sociais liderados pela Igreja Católica em Santarém

Para a elaboração da análise, tomamos como inspiração, a realidade regional e a ecologia integral proposta pelo Papa Francisco e o Sínodo da Amazônia (ver LS.49 e 137; S da Amazônia 65 e 66). Outra referência importante é a mensagem do Papa Francisco no domingo de Páscoa passado aos Movimentos populares.

Santarém e municípios vizinhos têm sido palco de uma disputa de território, entre os Movimentos sociais/populares e o sistema capitalista predador. Como tudo está interligado, essa disputa faz parte de um confronto maior na Amazônia, no país e no mundo. Tratamos aqui o território que inclui a terra, as águas, com todos os viventes que nelas habitam e os recursos que estão abaixo do solo, a cidade, o campo, os meios de comunicação. Tudo está em disputa. Do lado do lado dos dominantes e do modo de produção econômica a serviço do grande capital na região, incluímos aqui: os empresários do agronegócio, os madeireiros, empresários do comércio, as empresas de exportação, especialmente a CARGILL, Empresa Brasileira de Postos de Santarém (EMBRAPS), Garimpeiros, empresários de construção civil e os grupos da especulação imobiliária.

Do lado dos Movimentos sociais/populares estão presentes em luta: os Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTRs) de Belterra, Mojuí e Santarém, as federações de associações de Bairros/Comunidades, (Famcos e Unecos), o Grupo de defesa da Amazônia (GDA), o Centro de apoio a projetos de ação comunitária (Ceapac); Movimento em defesa do Urumari, o Conselho Indigenista Tapajós/Arapuians (CITA); o Movimento Tapajós Vivo (MTV); Conselho comunitário de Alter do Chão; Movimento de trabalhadores em luta por moradia (MTLM); a organização Tapajoara da Resex Tapajós/Arapuians, as ONGs: Projeto Saúde e Alegria (PSA); Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (**FASE**), Sapopema, Terra de Direitos; e Pas-

torais Sociais da Arquidiocese de Santarém, entre tantos outros movimentos sociais que dialogam com a realidade local e regional.

Por outro lado, tem havido avanços nas lutas populares. Há 10 anos o CITA não era reconhecido. Hoje a organização popular conquistou alguns direitos, como acesso indígena à universidade, demarcação de terras, já enfrentou um Juiz federal que cinco anos atrás chegou a duvidar e negar a existência dos povos indígenas na região.

Também o Movimento dos quilombolas da região ressurgiu em sintonia com a luta dos quilombolas nacionais e tem conquistado direitos à terra; Os STTRs têm lutado contra o agronegócio/agrotóxicos, promovido a agroecologia, e a luta em defesa do território na gleba Lago Grande; O Movimento Tapajós Vivo, tem trabalhado a construção do Protocolo de Consulta e Comitês de Bacias Hidrográficas, na região do rio Tapajós, que são duas ferramentas importantes na luta em defesa do território ameaçado pelo poder econômico.

Além disso realiza um projeto de implantação de bombeamento de água por energia solar em comunidades tapajônicas, como forma de lutar contra as hidroelétricas destruidoras da região; Na Gleba Lago Grande os movimentos populares estão numa luta firme em defesa do território ambicionado pela multinacional ALCOA, sedenta de bauxita. Ali, graças à Federação das Associações da Gleba Lago Grande FEAGLE, com apoio direto da FASE e do STTR está se conseguindo frear as ambições da ALCOA.

Pela Pastoral Social há dois grupos bem ativos na defesa dos povos nativos, um a Comissão Pastoral da Terra, presente na Resex Renascer e que apoia os lutadores sociais em Almeirim no confronto com a Empresa Jari. E a Pastoral dos Pescadores, tem apoiado as lutas dos pescadores contra as geleiras e contra a EMBRAPA que insiste em construir o porto bem na “boca” do lago do Maicá.

Esses são os principais resultados dos Movimentos sociais/populares em defesa dos povos e seus territórios, ativos na região. Uns mais, outros menos, como hoje são a FAMCOS e UNECOS e o GDA. Mas estão vivos. Até hoje a luta tem sido muito desigual, tanto pelo poder econômico apoiado pelos governantes, como pela fragilidade dos Movimentos sociais/populares, com falta de uma unidade na luta. Diante des-

sa realidade de luta por justiça social, defesa do meio ambiente, ecologia integral, como agem as lideranças da Igreja?

É necessário repensarmos, sob pena, de negarmos o apelo evangélico o papel da Igreja diante dessas questões. Faz-se necessário refletir e repensar a ação da Igreja, sob pena de negarmos seu apelo evangelizador e seu papel histórico como agente de educação, de evangelização social, comprometida com os mais fragilizados. De que Igreja e de que Amazônia estamos falando? Como ela está? Para onde vai? O encontro dos bispos realizado em 2013 em Manaus foi uma retomada dos encontros ocorridos em 1952, 1972 e em 2012.

À luz do Espírito Santo, o resultado desse encontro indicou caminhos, diretrizes e opções para que a Igreja regional pudesse organizar, iluminar a vida e a missão no chão amazônico. Também, para que ocorresse a encarnação na realidade e para que a evangelização fosse libertadora, foram as diretrizes fundantes de um novo rosto da Igreja que passou a assumir opções marcantes dentro de um contexto de exclusão e marginalização e de crescentes ameaças às poucas conquistas obtidas nas últimas décadas. (a negação dos direitos fundamentais).

Assim, para viver a missionariedade e o profetismo da Igreja, foram assumidos compromissos que devem nortear toda a ação da Igreja na Amazônia: ser uma Igreja junto aos pobres (não apenas visitante, mas sendo presença), solidária com os excluídos e abandonados, também em momentos de enfrentamentos; contribuir para a mudança de mentalidade que considera a Amazônia colônia ou periferia do Brasil; estar ainda mais atenta à realidade desafiadora dos centros urbanos e dos grandes projetos que avançam a qualquer custo, esmagando toda forma de vida que se mostra como empecilho ou resistência.

Faz-se necessário, na atual conjuntura, formar e dinamizar comunidades e lideranças missionárias numa pedagogia que considere a vida e a realidade das pessoas, dando-lhes atenção e acompanhamentos necessários, a fim de que, abracem com convicção o seguimento de Jesus, sendo protagonistas da missão; viver o caminho da escuta da voz de Deus na Palavra Sagrada Escrita e nos *gritos do povo denunciando erros e injustiças*, apontando luzes e esperanças e empenhar-se para que a Igreja tenha,

cada vez mais, rostos e corações amazônicos, na certeza de que Cristo, o Missionário do Pai, arma sua tenda na Amazônia.

A Amazônia de que falamos não é a Amazônia idealizada pelos dominadores (potencializada, sobretudo, pelos meios de comunicação de massa), dominadores, exploradores, destruidores e aniquiladores dos povos da floresta. É latente a implantação de um projeto de dominação neoliberal, apoiado pelo atual presidente do Brasil Jair Bolsonaro, com políticas de desmontes de direitos fundamentais e de instituições (como o IBAMA, tendo seus servidores constantemente ameaçados, quando do cumprimento de suas atividades de proteção na Amazônia). Nota-se que as ações do governo Bolsonaro está e amparado pelo capital estrangeiro, como: Banco Mundial e organizações não governamentais – *World Conservation Union, a World Resources Institute e pelo grupo dos países mais ricos do mundo.*

A Amazônia de que falamos é a Amazônia constituída de índios, negros, pardos, caboclos e imigrantes que vivem na e da floresta. Que convivem com os diversos e na adversidade. Que sabem cuidar, zelar e que defendem com a própria vida seu território. Essa gente tem rosto, gosto, traço e laços que caracterizam e revelam sua grandeza. Esses povos são muitas vezes invisibilizados pela ausência de políticas públicas e nós não nos reconhecemos neles, embora vindos deles. Há uma Amazônia da mata e uma Amazônia desmatada, entre outras Amazônias de contrastes.

A Amazônia de que falamos está dessacralizada, pobre de espírito. A força do rio não está mais livre. Ele foi barrado. A energia foi capturada e destinada aos complexos minerometalúrgicos, com as linhas de transmissão atravessando regiões cujas casas se iluminam com lâmparas, lâmpioes e velas. A Amazônia de que falamos é tratada de maneira descontextualizada dos países dos quais ela é parte. Existe uma Amazônia que resiste, mas, existe uma Amazônia que reexiste. Por quê?

A Igreja local precisa e deve posicionar-se, diante, sobretudo, do apelo do povo que clama por justiça. Os movimentos e pastorais precisam repensar suas práticas evangelizadoras, pois elas devem estar em sintonia com as diretrizes propostas e sugeridas no encontro dos bispos em Manaus e nas exortações do Papa Francisco. Não podemos virar o rosto,

como se nada pudéssemos fazer. Cada carisma deve ser entendido como um serviço. Cada um por si é a mentalidade do capitalismo. Lembremos disso. Os movimentos eclesiais precisam ser e estar efetivamente usando seu carisma, mas, mergulhado na realidade local. Pensemos nos excluídos.

As Comunidades Eclesiais de Base – CEBs – estão envelhecendo, morrendo e não serão revitalizadas, se continuar esse modelo em curso. Aliás, as CEBs, as Novenas, as adorações são e devem ser espaços de fortalecimento espiritual para a caminhada. Mas, sente-se que são mais centros terapêuticos do que formativos. As pessoas estão preocupadas com os seus problemas individuais, com respostas para seus dilemas muitos dos quais de natureza material, econômica, e quase nunca pensando no outro, no coletivo, e na natureza que foi muito bem lembrada na Campanha da Fraternidade como sendo a nossa casa. Aliás, faz bem perguntar: que resultados aquela mensagem deixou nas mentes e nos corações? Parece difícil, mas a verdade revelada nessas práticas está adormecendo a capacidade de reflexão do povo, alimentadas pelos nossos padres, lideranças e do povo de Deus.

Os movimentos sociais, comprometidos realmente, estão sozinhos, como uma voz no deserto. Será que os bispos reunidos em Manaus viram uma realidade e nós estamos vendo outra? A pandemia está revelando que a realidade que fora jogada para debaixo do tapete, veio à tona. As máscaras caíram. Os pobres estão como Lázaro esperando cair de nossas mesas as migalhas de comida.

Porém precisamos fortalecer os movimentos pela luta em favor da preservação do meio ambiente (instalação do porto da Embraps, dos tanques de combustíveis na região do bairro do Uruará, ponte de concreto na praia do Maracanã), da dignidade das pessoas (apoio a iniciativa de acolhida das pessoas que vivem em situação de rua na sede do São Raimundo), da luta pela moradia (ocupação do Juá, combate ao uso desordenado da ocupação urbana). Essa realidade gera tantos Lázaros que estão cada vez mais distantes até mesmo das migalhas que caem das mesas dos abastados, tamanha é a distância que os separa.

Considerações finais

O processo de planejamento visando a criação de políticas de desenvolvimento no território brasileiro tem forte movimentação nos anos 30 com a criação do IBGE, e toma forma com as primeiras divisões desse órgão no final dos anos 30 e durante a década de 40. Com a reforma a constituinte de 46 se dá um passo decisivo que vai levar a criação da primeira política de desenvolvimento regional que se consolida nos anos 50 com a criação da SPVEA.

A política de desenvolvimento regional proposta para a Amazônia é de forma *exógena*, ou seja, de fora para dentro, parte do governo central, para a recém criada Amazônia Legal, nos anos 60, com a criação da SUDAM, uma nova política de desenvolvimento regional é proposta, o modelo exógeno permanece, pois a construção da política se dá de forma centralizada, partindo do governo central para a região, no entanto, como explicado no texto, ocorre de forma integrada envolvendo vários órgãos do Estado através de um programa de integração nacional, Nos anos 70 ocorre um processo de retração do modelo nacional desenvolvimentista decorrente crise do petróleo e nos anos 90, ocorre um novo revés com a extinção da SUDAM e da SUDENE.

Em 2007, ocorre retomada com a criação de uma política de desenvolvimento regional institucionalizada no Governo Lula através do Decreto 6.047/2007 que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR), em um modelo totalmente novo, deixando de ser uma política regional de desenvolvimento e passando a ser uma política nacional de desenvolvimento regional.

Em seu Art. 1º está expresso, esta é uma política nacional de desenvolvimento regional, em que se vai trabalhar em múltiplas escalas de região e tem como principal objetivo reduzir as desigualdades nacionais. Neste Art.1º e Parágrafo Único, a PNDR já mostra toda a diferença em relação as propostas de desenvolvimento regional dos anos 30 a 90, criando no Brasil pela primeira vez uma política de desenvolvimento regional nacional e não direcionada somente para uma mesorregião.

A PNDR é uma política de desenvolvimento regional que trabalha diversas escalas, tais como, podemos observar no Art. 3º do referido

decreto, em escala macrorregional, mesorregional, mesorregiões diferenciadas e regiões integradas de desenvolvimento (RIDES).

Como se observa a PNDR, trabalha no nível nacional e em diversas escalas, o avanço de políticas de caráter endógeno ocorre exatamente porque modelo da acumulação flexível denominada de Toyotismo, que se desenvolveu no Japão, que se tornou um modelo alternativo ao Fordismo (EUA), facilitou o surgimento do paradigma de desenvolvimento endógeno como ressalta Julio Cesar Bellingieri (2017, p.15)

Por isso, a partir da década de 1980, surgiu o paradigma do desenvolvimento endógeno, segundo o qual o desenvolvimento não seria determinado pelo funcionamento das livres forças do mercado ou pelas políticas de planejamento territorial oriundas do poder central, mas, sim, por aspectos intrínsecos ao local, ao território, e pela sua capacidade de usar suas potencialidades de forma a conectar-se ao sistema econômico global. Este paradigma contrapõe-se ao modelo de desenvolvimento em estágios, de Rostow (1978), rejeitando a necessidade de uma imitação mecânica das sociedades industriais e valorizando as especificidades de cada território.

Enfatiza Bellingieri que de forma contrária as teorias do Desenvolvimento Regional exógenos (de cima para baixo), o desenvolvimento endógeno pressupõe que os territórios locais são estratégicos no processo desenvolvimento considerando ao aproveitamento de todos os recursos socioeconômicos local, poderiam funcionar como forma de atrativo de atividades dinâmicas para o local, potencializando um desenvolvimento regional endógeno.

Conforme afirma Adriana Melo Alves (2014, p.327) ocorreu uma mudança de paradigma pois deixou de trabalhar somente na escala macrorregional e passou a trabalhar os problemas regionais em múltiplas escalas geográficas, destacou ainda a superação da abordagem exógena:

Superou a abordagem exógena, do tipo *top-down*, caracterizada pelas ações de implantação de grandes investimentos e sem o devido controle social, e propôs a valorização do desenvolvimento endógeno, do tipo *bottom-up*, com empoderamento, participação e con-

trole social; Avançou na apuração do olhar sobre as regiões, superando a equivocada associação de que o “moderno” estaria atrelado às regiões mais desenvolvidas e o “arcaico” às menos desenvolvidas. Nesse sentido, a diversidade regional devia ser apreendida como um ativo a ser bem explorado economicamente.

Posteriormente foi incorporado em uma PNDR II como sendo princípio da política, um desenvolvimento regional que considere a *valorização da diversidade territorial, ambiental, social, cultural e econômica*. Essa política, além de reconhecer devidamente o que sempre foi visto como parte de nossa complexidade, destaca um elemento favorável para que o país se torne atrativo e, por assim dizer, competitivo.

No Art. 8º PNDR (6.047/2007) está previsto a participação dos ministérios, representantes dos Estados e da sociedade civil através de um sistema de monitoramento. No entanto, o Governo Jair Bolsonaro aprovou o Decreto nº 9.810, de 30 de maio de 2019, revogando a PNDR do Governo Lula e excluiu a participação popular, hoje de acordo com o referido decreto está previsto a participação somente de órgãos do governo em seus artigos 8º a 11º está previsto a participação somente de órgãos do governo federal foram excluídos também representantes dos Estados e municípios. No art.5º do referido decreto também foi excluída no processo de planejamento as microrregiões do IBGE. No art.12 no entanto está previsto como instrumento de planejamento a elaboração dos planos de desenvolvimento da Amazônia, Nordeste e Centro-Oeste.

Referências

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de **Geografia sociedade e cotidiano: espaço brasileiro, volume 2**/ Maria Adailza Martins de Albuquerque, José Francisco Bigotto, Márcio Vitiello.3ª Ed. São Paulo: Escala Educacional, 2013.

ARTIGO-199 da Constituição federal de 18 de setembro de 1946, 2020. Disponível em <<https://www.jusbrasil.com.br/>> Acesso em : 30 jul. 2020.

BECKER, Berta K. **Amazônia: geopolítica na virada do III milênio**/ Bertha Becker- Rio de Janeiro: Garamond, 2009

CARDOSO, Fernando Henrique. **Programa Brasil em Ação**. Brasília-DF, 1998. Disponível em: <<https://web.archive.org/web/20110404114243/http://www.abrasil.gov.br/anexos/anexos2/bact.htm>> Acesso em: 30 jul. 2020.

_____, and MÜLLER, G. **Amazônia: expansão do capitalismo** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.168 p. ISBN: 978-85-99662-73-1. Available from SciELO Books. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>.

CONTEL, Fabio Betioli. “As divisões regionais do IBGE no século XX (1942, 1970 e 1990)”. **Terra Brasilis (Nova Série) [Online]**, 3 | 2014, posto online no dia 26 agosto 2014, consultado o 23 abril 2019. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/terrabrasilis/990>> Acesso em: 30 jul. 2020.

CORRÊA, Roberto Lobato. **A organização regional do espaço brasileiro**. In: Conferência na X Semana de Geografia do Departamento de Geociências da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, maio de 1989.

FERREIRA, Pulga Mário Silvio. **As origens da política brasileira de desenvolvimento regional: O caso da superintendência de valorização econômica da Amazônia (SPVEA)**. Instituto de Economia Unicamp. 2016. Disponível em <<https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/3461/TD266.pdf>> Acesso em 30 de julho de 2020.

GEIGER, PEDRO PINCHAS. Revista Brasileira de Geografia, **Regionalização**: Brasília-DF. <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/115/rbg_1969_v31_n1.pdf> Acesso em: 30 jul. 2020.

HAESBAERT, ROGÉRIO. O território em tempos de globalização. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas e outras coisas. Departamento de Geografia da UERJ**. Disponível em <<https://www.unifal-mg.edu.br/geres/files/territorio%20globaliza%C3%A7ao.pdf>> Acesso em: 30 jul. 2020.

Índice de Progresso Social na Amazônia brasileira: **IPS Amazônia 2014** / Daniel Santos; Danielle Celentano; Jaime Garcia; Antonio Aranibar; Adalberto Veríssimo – Belém, PA: Imazon; Social Progress Imperative, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA- IBGE. Brasília-DF, Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/115/rbg_1969_v31_n1.pdf> Acesso em: 30 jul. 2020.

_____. Brasília-DF, Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/divisao-regional/15778-divisoes-regionais-do-brasil.html>>. Acesso em 30 jul. 2020.

_____. Brasília-DF, Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/santarem/panorama>>. Acesso em: 30 jul. 2020.

LOUREIRO, João de Jesus de Paes. **Meditação devaneante entre o rio e a floresta**. Revistado Ppgartes. UFPA, 2016.

MONTEIRO, Alcidema. **O espaço amazônico: sociedade e meio ambiente**. Belém-UFPA/NPI, 1997. 130 p.

POLITIZER, Georges. **Princípios Fundamentais da Filosofia**. Editora Hemus. São Paulo, Brasil. SÃO PAULO, Folha. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ciencia/fe1511200001.htm>>. Acesso em: 30 jul. 2020.

WWF BRASIL. **Biomás**. Disponível em www.wwf.org.br/naturza-brasileira/areas-prioritarias/amazonia1/bioma-amazonia/. Acesso em: 30 jul. 2020

VI

AGRONEGÓCIO, DESENVOLVIMENTO E SUSTENTABILIDADE: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS NA AMAZÔNIA BRASILEIRA*

Gisele Silva Gomes¹
Lucélia Patrocínio de Jesus²

Introdução

Desde o início da década de 1970, a floresta amazônica sofre com o desenvolvimento orquestrado por uma economia que beneficia o capital. A redução da floresta acontece de forma desenfreada com as derrubadas, queimadas e grilagens de terra em áreas de preservação ambiental e indígenas. Em 2020, este cenário não mudou nem houve diminuição. A não aplicação de multas por crimes ambientais e as retaliações as operações aos órgãos ambientais com o apoio do governo federal alavancam o ranking do desmatamento, incentivando ocupações irregulares de terras públicas com promessas de regularização.

O governo atual fortaleceu a impunidade com o decreto nº 9.760, que garante ao infrator audiência de conciliação, permite o parcelamento de multas e diminui ou, até, converte as penalidades com prestação de serviços de melhoria e recuperação da qualidade do meio ambiente.

Este capítulo discute problemas socioambientais relacionados ao agronegócio, desmatamento, grilagem e o êxodo rural na Amazônia. Pois, ao compreender a relevância e a necessidade de ampliação do debate desses temas, se torna necessário agir de forma intencional na resolução dos problemas e questionar sobre a formação dos sujeitos da região

*DOI - 10.29388/978-65-86678-45-1-0-f.139-152

¹ Mestranda em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa. Graduada em Pedagogia pela Ufopa. E-mail: giselegomes_7@hotmail.com

² Mestranda em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa. Graduada em Pedagogia pela Ufopa. E-mail: lucelia_patrocinio@hotmail.com

a fim de compreender a universidade contribui na reprodução das práticas que vão encurtar a temporalidade do ser humano na terra, ou ela visa à melhoria do ambiente para garantir a permanência da humanidade no planeta?

O enfoque a partir da universidade foi defido ao considerar o papel formador da instituição, bem como sua relevância na produção do conhecimento, de pesquisas e na formação de profissionais que atuarão em diversos setores da sociedade.

Conceitos necessários

Para a discussão do problema proposto, três conceitos precisam ser destacados: Agronegócio; Desenvolvimento e Desenvolvimento Sustentável.

Agronegócio

O agronegócio³ se refere à soma das operações de produção e distribuição de suprimentos agrícolas, do armazenamento, processamento e distribuição dos produtos agrícolas e itens produzidos. Este encadeamento de ações interdependentes transforma o agronegócio unidade de análise, trazendo novas potencialidades e desafios ao desenvolvimento econômico harmônico e sustentado.

Desenvolvimento

O conceito de desenvolvimento é complexo e dialético, podendo ser considerado por pontos de vista diferentes, conforme a concepção teórica e epistemológica. Neste texto, foi optada a utilização do conceito explicitado por Oliveira (2002, p. 40), que diz:

³Definição: <http://www.bdpa.cnptia.embrapa.br/consulta/busca?b=ad&id=495833&biblioteca=vazio&bua=autoria:%22RUFINO,%20J.L.%20dos%20S.%22&qFacets=autoria:%22RUFINO,%20J.L.%20dos%20S.%22&sort=&paginacao=t&paginaAtual=1>

Desenvolvimento deve ser encarado como um processo complexo de mudanças e transformações de ordem econômica, política e, principalmente, humana e social. Desenvolvimento nada mais é que o crescimento – incrementos positivos no produto e na renda – transformado para satisfazer as mais diversificadas necessidades do ser humano, tais como: saúde, educação, habitação, transporte, alimentação, lazer, dentre outras.

Assim, considerando as necessidades humanas de uma região, de um país ou do próprio mundo, quando se pensa o desenvolvimento econômico e o lucro de poucos não deveria sobrepor-se as necessidades da vida em todas as suas dimensões.

Desenvolvimento sustentável

Segundo o Relatório Nosso futuro comum, desenvolvimento sustentável “é aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a capacidade de as gerações futuras atenderem as suas próprias necessidades” (CMAD, 1991, p. 46).

Quando se propõe esse tipo de modelo dedesenvolvimento, a reflexão que se estabelece se associa à necessidade de pensar na vida humana e impõe considerar condições – neste caso, materiais – de manutenção da vida.

Problemas socioambientais enfrentados na região amazônica em seu processo de desenvolvimento

A ocupação para o desenvolvimento da Amazônia se intensificou nas décadas finais do século XX, com o projeto de integração nacional. Nesse período, as perversidades tanto contra o meio ambiental e como questões sociais marcavam a floresta com suor, lágrimas e sangue para que houvesse “desenvolvimento econômico”.

Nas décadas de 1960 e 1970, no governo Médici, iniciou o plano de integração da Amazônia à economia nacional, oferecendo-se, por meio da Sudam, incentivos fiscais, principalmente para pecuária, e milha-

res de fazendeiros chegam à região. O slogan da época era: “ocupar terras sem homens por homens sem-terra”. Segundo os noticiários, o presidente visitou e sobrevoou a região do nordeste, principalmente nas áreas castigadas pela seca. Sua ida ao nordeste resultou em ações de ocupação da floresta Amazônica

Assim, a terra que “jorrava leite e mel” foi ocupada por imigrantes, em sua quase totalidade, nordestinos pobres, que chegavam com a ilusão de ter registro de trabalho e um pedaço de chão para plantar e trazer o restante da família. Porém, muitos se depararam com trabalho pesado (derrubada da floresta), em condições precárias de sobrevivência, sendo obrigados a pagar pelas ferramentas (bota, foice, enxada, machado, tesado). Os fomentos do governo eram repassados ao grande fazendeiro e, ao pobre, restava o trabalho insalubre, análogo à escravidão.

Não havia preocupação ambiental ou social nas aberturas de estradas no meio da floresta. As mais de 29 etnias indígenas atingidas com “progresso” não foram consultadas ou ouvidas sobre o impacto que traria a obra faraônica, conhecida hoje como Transamazônica.

A união alegava desconhecer a existência de moradores, os índios Araras tiveram parte de suas terras transferidas para uma empresa privada e quando recorreram à justiça tiveram suas terras de volta, apesar da devolução, a estrada atravessou as suas terras, separando aldeias e fragmentando a área (LOUREIRO, 2009).

Conforme Loureiro (2009), a Amazônia do século XX foi como uma das principais exportadoras de produtos extrativos, *in natura*. Nesse período, as políticas dos governos militares promoviam quatro atividades econômicas na região: extração de madeira, pecuária, pesca industrial e mineração. Num primeiro momento (1970/1985), predominou a extração de madeira, pecuária e a pesca industrial; em seguida (1986/2000) – com repercussão até os dias atuais, impuseram-se a mineração, “moderna pecuária” e a produção de grãos; eram produtos que apresentavam boas chances de aceitação no mercado externo, segundo análises econômicas da época, as quais, entretanto, não levavam em conta os efeitos negativos das atividades, implicando a exclusão social pela desestruturação da base produtiva em que se apoiavam as atividades tradicionais.

Devido aos incentivos fiscais e o sonho do desenvolvimento, a Amazônia Legal sofreu e segue sofrendo com a destruição da floresta nativa, atingindo o ecossistema e gerando impactos socioambientais.

O desmatamento vem de antes da grilagem e criação de pasto; seu início vem da ocupação de determinada área (terras públicas: reservas ambientais, indígenas e áreas destinadas à reforma agrária) pelo desmatamento, retirando-se árvores com altos valores comerciais de forma predatória, com utilização da mão-de-obra barata, é vendida ilegalmente, a madeira gerava recursos para a continuidade da devastação, utilizando maquinário e fogo. Após a retirada da floresta, para conformar a ocupação, planta-se capim e colocam-se algumas cabeças de gado, dando a entender que a terra é produtiva; por fim, regulariza-se a área desmatada ilegalmente, com o cadastro ambiental rural e do programa de regularização fundiária. O objetivo é gerar documentos de fachada para mostrar um histórico de ocupação e facilitar a posse definitiva.

Uma vez que a grilagem consolida, terras são vendidas e destinadas à pecuária. A legislação federal e as estaduais são, desde 2009, mais flexíveis ao grileiro. (Torres, 2020)

Com isso, a pecuária é a atividade econômica que mais desmata. O aumento das queimadas e o desflorestamento correspondem a 200 milhões de toneladas anuais de dióxido de carbono, contabilizando 74% das emissões de gases, aumentando o efeito estufa e causando mudanças climáticas. Pesquisas indicam que o desmatamento pode mudar o regime de chuvas do país – por ironia, prejudicando o próprio agronegócio.

Até 2017, devastaram-se 20% da Amazônia brasileira, sendo que 2/3 dessa área transformou-se em pasto. Segundo o documentário “Sob a pata do boi”, o estado do Pará era maior produtor de carne bovina país.

O relatório da associação brasileira das indústrias exportadoras de carne – ABIEC (2018) indica que o município com o maior rebanho bovino do país continua sendo São Félix do Xingu (PA), com quase 2,5 milhões de cabeças de gado; nos últimos 20 anos, o rebanho desse município cresceu mais de 800 %.

Quadro 1: Os dez municípios com maior rebanho de gado do Brasil.

Município/Estado	Rebanho em 1998 (cabeças)	Rebanho em 2008 (cabeças)	Rebanho em 2018 (cabeças)
São Felix do Xingu - PA	242.703	1.812.870	2.238.262
Corumbá - MS	1.557.650	1.935.896	1.885.751
Ribas do rio Pardo - MS	1.029.95	1.176.151	1.144.805
Cáceres - MT	552.359	823.804	1.072.461
Marabá - PA	192.000	478.100	1.024.102
Vila Bela da Santíssima Trindade - MT	380.000	803.594	979.374
Porto Velho - RO	132.990	608.664	968.778
Juara - MT	560.494	905.470	951.445
Novo Repartimento - PA	142.200	381.628	899.103
Cumaru	101.590	440.378	845.651

Fonte: Athenagro, IBG, 2018.

O monitoramento anual feito pelo instituto nacional de pesquisa especiais-INPE (2019) aponta a rapidez com que a floresta foi destruída em 2019 no município de São Félix do Xingu (PA). A destrição do equivalente a um terço do desmatamento na Amazônia ocorreu, em grande parte, na área de preservação ambiental Triunfo do Xingu.

Os danos ambientais provocados em poucas dezenas de anos pela pecuária principalmente, mas também por outras atividades, são bem visíveis pelos habitantes: queimadas em nascentes e margens de rios, desertificação em determinadas áreas, empobrecimento ecológico, assoreamento e perda de perenidade de determinados rios e outros. (LOUREIRO, 2009, p.58).

Outra atividade bem desempenhada na região amazônica é a sojicultura. Segundo estudo da Embrapa (2016), a soja chegou ao Brasil por volta de 1882, vinda dos Estados Unidos. A partir de 1900, iniciou-se o plantio do grão no Rio Grande do Sul, com bom desenvolvimento da produção em função das condições climáticas. Devido à demanda internacional pela compra dos grãos, a soja começou a ser produzido em escala cada vez maior no Brasil, fazendo do país o segundo produtor mundial de soja.

A expansão da soja no território amazônico se deu a partir do melhoramento genético do grão e pela migração de agricultores provenientes do centro-sul brasileiro a partir da década de 1990. A alavancada da produção em cidades do Pará ocorreu com a chegada de obras como as do porto da Cargill em Santarém – PA, contribuindo para o escoamento da produção do estado do Mato Grosso.

O crescimento da produção de soja na região decorreu com a instalação do terminal da Cargill, terras baratas, atraindo produtores rurais de outras regiões. O avanço da soja na região ocasionou diversos conflitos sociais relacionados à exclusão dos modos de vida que tem tendo por base a agricultura familiar. São comuns relatos casas queimadas, expulsão de famílias, ameaças de morte, intimidações às lideranças locais, grilagem de terras e a supressão de florestas – fatos que se tornaram manchetes dentro e fora do Brasil (OSORIO, 2018).

Em 2008, a Comissão Pastoral da Terra (CPT) apresentou relatório detalhado sobre a situação vivida por comunidades afetadas pelo plantio da soja:

Uma situação danosa às famílias de camponeses é o período de aplicação de produtos químicos nos plantios de soja. Como os campos de soja estão localizados próximos às comunidades, o vento carrega facilmente os produtos químicos para dentro das casas, causando mal – estar às pessoas. Os moradores relatam que quem mais sofre neste processo são as crianças. Citam, inclusive, que as aulas foram paralisadas nos dias de aplicação dos produtos químicos. Essa situação é alarmante à medida que as populações locais são ignoradas e expulsas direta ou indiretamente para dar lugar aos campos de soja. Escolas e igrejas estão sendo fechadas, por não haver mais comunitários. Quem resiste em permanecer é obrigado a conviver com as regras impostas pelos novos donos da terra. (CPT, 2008, p. 7).

De acordo com Osório (2018, p.55) conforme citado por Domingues e Bermann (2012), o cultivo da soja na região trouxe, ademais dos impactos sociais e ambientais, o falso desenvolvimento, com baixa geração de empregos, pois a cultura da soja emprega pouca mão-de-obra

por hectare, de modo que as comunidades locais não se beneficiam da implantação e do avanço da soja.

Domingues e Bermann (2012, p.9) apontam outro fator impactante negativamente na organização social da região: o deslocamento de populações para as cidades, devido à introdução da monocultura e estabelecimento de grandes propriedades rurais. Todos esses fatores acabam interferindo negativamente na produção de alimentos tradicionais e gerando aumento do desemprego, comprometendo a segurança alimentar da população local.

A história de ocupação e exploração econômica da Amazônia nos ensina que esses modelos de desenvolvimento não trouxeram empregos ou geração de renda, conflitam com a realidade cultural e deterioraram os recursos naturais da região.

Medeiros e Pantoja (2015) entendem que é possível avançar um modelo de desenvolvimento que promova uma Amazônia saudável e sustentável com base na governança social e territorial, desenvolvimento e efetivação de produção sustentável e conservação e valorização do capital natural. Para os autores, é necessário o fortalecimento da economia florestal como atividade econômica que contribua com a redução e o controle do desmatamento e da pobreza.

A necessidade de formação dos sujeitos para o desenvolvimento sustentável

Pensar a formação de um sujeito que reflete sobre a história objetiva e o mundo em que vive, e seja apto a lutar por uma mudança nas políticas sociais e ambientais para o desenvolvimento sustentável da região amazônica é um caminho complexo e permeado por desafios.

Ao considerar o histórico de povoamento da região, a exploração indiscriminada dos recursos, o modelo de exploração das grandes corporações, do agronegócio e dos governos nas diversas esferas, se torna necessário uma formação crítica às condições postas para a região, que não priorizam o desenvolvimento humano em sua totalidade.

Para tanto, a pergunta a fazer é: A universidade contribui na reprodução das práticas que vão encurtar a temporalidade do ser humano na terra, ou ela visa à melhoria do ambiente para garantir a permanência da humanidade no planeta?

Considerar a formação dos profissionais que atuarão na região amazônica impõe pensar e desenvolver ações de sustentabilidade, objetivando não o lucro desenfreado em detrimento da natureza, mas a ampliação e manutenção de uma cultura que valorize o homem do campo, que respeite as comunidades, os povos tradicionais e que possibilite que as futuras gerações residentes na região amazônica usufruam de toda a riqueza e diversidade existente. E, mesmo que existam sujeitos particulares que compõe a complexidade da região, o seu interesse não deve ser sobreposto ao interesse coletivo que busca o bem comum. A saber:

Todos e cada um dos seres humanos que existiram até hoje se expressam fundamentalmente por uma tripla dimensão: são uma individualidade (Maria, José, João, Antônio); são seres da natureza (animal) – dependem de ar, água, comida, ferro, cálcio, vitaminas, sais etc. e, produzem as especificidades desta sua individualidade e natureza em relação com os demais seres humanos. (FRIGOTTO, 2001, p. 73).

Vale ressaltar que a sociedade de hoje, permeada por contradições e desenvolvida a partir de discriminação, exploração (ambiental e do humano) e desigualdades acentua disputas por terras e acelera a dimensão dos impactos ambientais já experimentados na região, como por exemplo, a monocultura no plantil que se insere como parte do modelo de ‘desenvolvimento’ implantado na região que gera impacto devido à contaminação das águas e do solo.

As reformas neoliberais, cujo escopo é de liberar o capital à sua natureza violenta e destrutiva, abortam as imensas possibilidades do avanço científico de qualificar a vida humana em todas as suas dimensões, inclusive diminuído exponencialmente o tempo de trabalho necessário à reprodução da vida biológica e social e dilatan-

do o tempo livre – tempo de liberdade, fruição, gozo. (FRIGOTTO 2001, p. 72).

Nesta lógica, além dos problemas enfrentados ao longo da vida, os sujeitos precisam das demandas do mercado. Esse problema, em grande medida, influi no processo de formação dos indivíduos e como se apresentarão frente às demandas de sobrevivência objetiva. Daí emerge concepções que buscam o sujeito flexível, com competências e habilidades para suprir exclusivamente a demanda do capital naquela localidade.

Sirva de exemplo a criação do curso de Engenharia de Minas, pela Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa, campus de Juruti – PA. Em certa medida é um curso estratégico considerando-se o potencial de exploração de minérios do município; no entanto, há que interpelar se sua criação fortalece as demandas do capital ou visa formar um sujeito consciente dos impactos, disposto a agir de forma sustentável.

Discutindo as questões de contradição entre a universidade, à ciência e a sociedade, Goergen (1998, p. 6), afirma ser

Urgente superar este "abreviamento" do papel da universidade que reduziu sua função a formar indivíduos para atender "necessidades sociais", sejam elas quais forem e recuperar seu papel de instância crítica da sociedade a partir de interesses humanos mais amplos democraticamente discutidos.

Há um grande problema quando se pensa a formação aparelhada e fundada para atender a ordem econômica, pois o que ocorre é que as relações de trabalho no capital se realizam de forma alienada, privando o sujeito do pleno desenvolvimento e do controle das forças produtivas, pois, “quando o capital apropria-se da mais-valia, trata-se de uma apropriação que aliena os trabalhadores do produto de seu trabalho, portanto, uma apropriação alienante”. (DUARTE, 2001, p. 164)

Assim, a formação profissional necessita estar vinculada com a consciência da realidade, almejando uma dinâmica em que os sujeitos se apropriem dos processos e de suas implicações, de modo que a relação de alienação seja (parcialmente) superada e o estudante e o profissional exerçam sua atividade com crítica, visando à melhoria do desenvolvi-

mento humano e o bem-estar coletivo, independentemente da área do conhecimento que atua ou atuará. – Pensar a superação total da alienação considerando o modelo econômico atual além de complexo é também um processo dialético devido à estrutura de contradição e desigualdade existente –.

A formação para agir de forma sustentável não deve advir de uma única área, sendo necessário que todos os sujeitos, principalmente aqueles formados por instituições públicas, saibam agir de acordo com demandas socioambientais. E esse processo exige ação coletiva de professores, pesquisadores e estudantes que estejam dispostos a atuar na produção científica e na sociedade, representando as causas na perspectiva de um desenvolvimento sustentável para a Amazônia.

Há que investir em garantias para que os processos de formação ocorram e se desenvolvam na sociedade. Neste caminho, um passo importante foi iniciado quando o ⁴Programa de Interiorização da Universidade pública pelo país foi instituído, durante o governo do ex-presidente, Luiz Inácio Lula da Silva. Neste sentido, como apontam Colares, et al. (2017, p. 281)

[...] não basta oferecer cursos de graduação e pós-graduação no interior da Amazônia, segundo o modelo da capital, mas apresentar uma proposta formativa diferenciada com o propósito de respeitar as culturas locais, preparando os indivíduos para atuarem competentemente nessas comunidades, para que eles as reinterpretem no contexto da cultura geral e global e assim possam melhor reescrevê-las.

Evidenciando os critérios pertinentes a essa reescrita proposta a partir do modelo de desenvolvimento adotado para a Amazônia brasileira, superando a exploração, o desmatamento, as queimadas e a grilagem de terra.

É importante que passos sejam dados para que a mudança nos paradigmas socioambiental ocorra, pois, como adverte Saviani (2012, p.

⁴ Durante a implementação deste programa pelo Brasil, no estado do Pará, além das instituições de ensino superior existente, foram criadas outras duas universidades, a Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa, e a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA.

73), “a educação [...] não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática”.

Considerando a representação da universidade frente à sociedade, é imprescindível ela assuma seu compromisso com a história e com a identidade da localidade em que está inserida, realizando interseção entre as práticas sociais e a necessidade de um desenvolvimento que pense a subsistência futura da humanidade em todos os aspectos.

Considerações finais

Ao longo deste texto foram apresentados e debatidos alguns problemas socioambientais enfrentados na região amazônica, ressaltando a necessidade de formação de sujeitos que considerem esta problemática e saibam se posicionar frente a ela.

Pois, o avanço do desmatamento, do êxodo rural, da monocultura da soja, o uso incondicionado de agrotóxicos e de tantos outros problemas que avançam sobre a floresta – especificamente na região Oeste do Pará – precisa ser enfrentado urgentemente, pois os índices de degradação ambiental interferem no círculo natural da vida, com impacto perverso na geração atual e nas futuras.

A questão socioambiental na região precisa ser debatida em pesquisas, aulas, seminários, não se restringindo a cursos de graduação ou pós-graduação que abordam especificamente esta temática. A saber, é imprescindível que a reflexão perpassa a formação de todos os estudantes para que o tema reverbere na sociedade civil, visando ao aumento da conscientização ambiental.

Reverberar tais ideais a partir da universidade implica reconhecer o lugar dessa instituição no desenvolvimento humano, nos processos de produção, criação de conhecimento e tecnologias que influenciam a vida dos sujeitos particulares e a sociedade.

Talvez seja complexo efetivar essas questões enquanto o atual sistema que provoca a exploração e o desequilíbrio social existir. No entanto, passos precisam ser dados no caminho da mudança.

Defender uma formação humana livre e universal do ser humano (Duarte, 2001) que pensa pelo bom desenvolvimento e luta por condi-

ções dignas de vida é neste ponto, um dos ideais para o estabelecimento de uma prática reflexiva e consciente do desenvolvimento com sustentabilidade.

Referências

COLARES, Anselmo Alencar; FERREIRA, Maria Antonia Vidal; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Ensino superior na Amazônia: cooperação interinstitucional e a formação de uma escola de pensamento. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 25, p. 273-290, maio/ago. 2017.

DOMINGUES, Mariana Soares; BERMANN, Célio. O arco de desflorestamento na Amazônia: da pecuária à soja. **Ambiente e Sociedade**, v. XV, n. 2, p. 1-22. 2012.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: Crítica às Apropriações Neoliberais e Pós- Modernas da Teoria Vigotskiana. Campinas – SP: Editora autores associados, 2001.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Nosso futuro comum**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1991.

COMPRE RURAL. Top 10 municípios com maiores rebanhos de gado do Brasil. **Compre Rural**. 16 de abril de 2019. Disponível: <<https://www.comprerural.com/top-10-municipios-com-maiores-rebanhos-de-gado-do-brasil/>>.

Acesso em: Junho de 2020.

EMBRAPA. Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. **Soja**. 2016. Disponível em: <<https://www.embrapa.br/soja/cultivos/soja1>> Acessado em: Junho de 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001.

GOERGEN, Pedro. Ciência, sociedade e universidade. **Educação & Sociedade**, v. 19, n. 63, ago. 1998.

LOUREIRO, Violeta Refkalesfsky. **A Amazônia no século XXI**: novas formas de desenvolvimento. São Paulo: Empório do livro, 2009.

OSORIO, Raissa Macedo Lacerda. **A produção de soja no Oeste do Pará: a tomada de decisão do produtor rural e as características da atividade produtiva em meio à floresta amazônica.** Tese de Doutorado. Brasília, 2018.

MEDEIROS, Rodrigo; PANTOJA, Eugênio. A história da exploração da floresta foi cheia de erros. Mas ainda dá tempo mudar e criar um futuro para se orgulhar. **Época**. 01 de nov. de 2016. Disponível: <<https://epoca.globo.com/colunas-e-blogs/blog-do-planeta/amazonia/noticia/2015/06/o-desafio-do-desenvolvimento-sustentavel-na-amazonia.html>>. Acesso em: jun. 2020.

OLIVEIRA, Gilson Batista de. Uma discussão sobre o conceito de desenvolvimento. **Revista FAE**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 37-48, maio/ago. 2002. Disponível em: <<https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/view/477>>. Acesso em: maio de 2020.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. 5 v. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

Sob a pata do boi. Direção: Marcio Isensee e Sá. Produção: Associação o Eco. Documentários Imazon, 2018. Disponível em: <<https://www.video-campcom/pt/movies/sob-a-pata-do-boi>>. Acesso em: 18 jun.2020.

EIXO III
DIVERSIDADE CULTURAL:
QUESTÕES SOCIAIS, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS.

VII

DIVERSIDADE CULTURAL NA AMAZÔNIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS*

Lucas de Vasconcelos Soares¹

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares²

Karolina Carvalho do Amarante³

Gilberto César Lopes Rodrigues⁴

Introdução

O estudo visa analisar a Diversidade Cultural na região amazônica do Brasil, identificando, a partir do entendimento teórico-conceitual e político-educacional, práticas e desafios presentes nessa realidade. Por conseguinte, discutem-se algumas proposições em torno do tema.

Dos objetivos propostos, buscou-se compreender o arcabouço teórico-conceitual e político-educacional em torno da diversidade cultural, identificando realidades e desafios no âmbito da Amazônia Brasileira e contribuindo com proposições em busca do reconhecimento e da organização coletiva perante a garantia do direito público.

As discussões são fruto de pesquisa bibliográfica e documental, contemplando, entre as técnicas de coleta de dados, o uso de levantamento teórico, selecionando experiências de estudos já realizados; e

*DOI - 10.29388/978-65-86678-45-1-0-f.155-180

¹ Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Graduado em Pedagogia pela Ufopa. Bolsista CAPES. E-mail: lu.cas.soares@bol.com.br.

² Doutora e Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora do curso de Pedagogia, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-graduação em Educação da Amazônia (PGEDA), na Ufopa. Bolsista de produtividade em pesquisa CNPq, Nível 2. E-mail: lilia.colares@hotmail.com.

³ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Graduada em Pedagogia pela Ufopa. E-mail: karol_mak@yahoo.com.br.

⁴ Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Ufopa. E-mail: gilbertocesar@gmail.com.

análise documental, em legislações, políticas e relatórios direcionados ao tema, partindo do cenário nacional para o local.

Do embasamento teórico utilizado, o estudo apropria-se, inicialmente, das discussões de Colares (2018), Gomes (2003), Laraia (2001) e Sanfelice (2016), seguido por outros estudiosos do tema. Além destes, contemplam-se importantes documentos de base legal: Constituição Federativa da República do Brasil de 1988, dentre outros.

Para efeito de organização, o artigo está composto por duas partes: *definições teórico-conceituais e políticas da diversidade*, compreendendo as origens formativas do termo “Diversidade Cultural” e sua incorporação nos documentos de base legal; e *espaços de diversidades*, destacando as realidades presentes na região, com ênfase nas práticas e desafios postos a consolidação do direito público.

Definições teórico-conceituais e políticas da diversidade

A temática da diversidade cultural ainda é bastante complexa e tem ocupado centralidade nas agendas políticas de diversos países (MUNANGA, 2014). Discute-se sobre a importância do tema nas esferas econômica, política, social, cultural e educacional, uma vez que o debate tem sido fortalecido pela reflexão das inúmeras diferenças existentes na sociedade contemporânea e suas relações instituídas ao longo da história, clareando realidades deficitárias no que se refere a garantia do direito público, permeadas por visões eurocêntricas, conflitos e resistências. Em um primeiro momento, recorreremos a uma compreensão teórico-conceitual dos termos “Diversidade” e “Cultura” em busca da definição de um conceito aproximado ao tema em questão, pois, a própria literatura é divergente com relação a isso. Posteriormente, identificamos legislações e políticas instituídas no país, direcionadas à questão da diversidade cultural, nomeadas neste estudo como Políticas da Diversidade.

Em posse de uma definição dicionarizada, destaca-se que o conceito de Diversidade implica “qualidade ou condição do que é diverso; diferença, dessemelhança; divergência, contradição; multiplicidade de coisas diversas, existência de seres ou entidades não idênticos”. Já a palavra Cultura é apresentada como “conjunto dos hábitos sociais e religio-

tos, das manifestações intelectuais e artísticas, que caracteriza uma sociedade; normas de comportamento, saberes, hábitos ou crenças que diferenciam um grupo de outro”. Concomitantemente, define-se a Diversidade Cultural como um “conjunto de características culturais que, observadas em pessoas circunscritas num mesmo espaço geográfico, caracteriza costumes, hábitos sociais ou crenças que variam de uma pessoa para outra” (Dicionário On-line de Português, 2009).

Desse modo, entende-se que a Diversidade Cultural é constituída pela existência de várias formas de culturas presentes e diversas entre si em uma mesma realidade. Essa pluralidade se manifesta em diferentes formas de ser, pensar e agir da condição humana sobre o meio ao qual está inserido, utilizando-se das linguagens, tradições, comportamentos, crenças, valores, estilos, etc., como instrumentos de produção/apropriação/reprodução de culturas ao longo da vida. Assim, podemos compreender que ao falar de diversidade cultural, nos colocamos diante de variados produtos históricos, sociais, culturais e intelectuais, frutos da intervenção humana, repassados no decorrer dos anos de geração em geração.

Cada grupo social dispõe de um estilo próprio de vida, consolidando uma infinidade de expressões culturais na sociedade, visto que tais diferenças são responsáveis pela singularidade que existe em cada indivíduo, integrantes do todo social. Consequentemente, o conjunto de singularidades forma uma cultura própria, responsável por diferenciar grupos sociais e realidades. Nesse contexto, estudiosos do tema, entre eles antropólogos e historiadores, tratam do complexo conceito de cultura, com destaque para os trabalhos de Santos (1987), Chauí (2000) e Laraia (2001).

De acordo com Santos (1987), o termo Cultura está associado às atividades agrícolas, oriundo do verbo latino *colere* (cultivar), destacando que “[...] há séculos o conceito de cultura foi objeto de preocupação de vários estudiosos, em busca de compreender as variações de culturas e as razões da variedade das culturas humanas ao longo do tempo” (SANTOS, 1987, p. 7). Portanto, fica clara a inviabilidade de compreensão da cultura sem a utilização da história que permeia o processo de evolução dos grupos humanos e suas transformações no meio social.

Segundo Chauí (2000, p. 352), o tratamento da antropologia sobre o termo cultura define-o como um “[...] modo de vida global de uma sociedade, incluindo: religião, formas de poder, [...] parentesco, [...] comunicação, organização da vida econômica, artes, técnicas, costumes, crenças, formas de pensamento e de comportamento, etc. [...]”. Guiando-se no mesmo campo de investigação (antropológico), Laraia (2001) ressalta que as diversidades culturais não são resultantes de diferenças biológicas e/ou geográficas. De acordo com o autor, a primeira definição do conceito de cultura é datada de 1981 por Edward Tyler (1832-1917), antropólogo britânico que sintetizou os termos *Kultur*, atribuído a aspectos espirituais (de origem germânica no século XVIII), e *Civilization*, de realização material (com origem francesa no século XVIII), para o vocábulo inglês *Culture*, indicando que este se trata de “[...] todo complexo que inclui conhecimento, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (LARAIA, 2001, p. 27) que independem de uma transmissão genética.

Todavia, é importante lembrar que o termo já vinha sendo objeto de preocupação por vários estudiosos, como John Locke (1632-1704), autor responsável pela criação da endoculturação, cujo processo se dá na obtenção de conhecimentos por meio de um aprendizado, e defensor do relativismo cultural que significa, na visão antropológica, a forma de ver diferentes culturas livre de etnocentrismo, ou seja, sem julgamento.

Historicamente, a origem da cultura aparece simultaneamente com o desenvolvimento do equipamento biológico humano. Esse processo evolutivo foi resultado das transformações de sobrevivência que surgiu com as habilidades manuais. Tal habilidade foi possibilitada pela posição ereta que proporcionou estímulos ao cérebro, segundo estudiosos, tornando-o mais volumoso e complexo (LARAIA, 2001). O autor cita dois exemplos, embasado por outros autores, sobre o termo: 1) Na visão de Lévi-Strauss, a cultura surgiu a partir do momento que o homem convencionou a primeira regra, como a proibição do incesto; 2) Para Leslie White, a cultura surge quando o homem foi capaz de gerar símbolos, como por exemplo, na questão do luto, simbolizado pela cor preta no Brasil e pela cor branca na China (LARAIA, 2011).

Corroborando ao entendimento sobre a origem e definição da cultura, trazemos o estudo de Borges (2017) a respeito dos conceitos de trabalho e humanização em Marx, Engel e Lukács. É desta mesma autora a afirmativa de que “[...] ao interagir de forma determinada com a natureza, o homem foi capaz de se diferenciar do mundo natural e, em paralelo, criar outro mundo, ou seja, o mundo da cultura, o mundo humano” (BORGES, 2017, p. 102). Brotam desse entendimento os primeiros indícios sobre a ontologia do ser social, ou seja, a partir do momento em que o homem produz sua cultura, este se distancia da natureza, mas sem abandoná-la. Nesse processo de ruptura, a interação humana com a natureza é dada pela necessidade de sua sobrevivência, por meio da ação consciente, possibilitada pelo trabalho. Assim, é vislumbre a passagem da ação natural para a ação social. Portanto, as ações humanas resultam de processos de aprendizagens, transmitidas nas relações sociais de uma determinada cultura.

Para Laraia (2001), a cultura determina a maneira de vermos o mundo, possibilitando visões diversas e desconstruídas sobre as coisas, sendo um elemento dinâmico e, ao mesmo tempo, mutável, pois, condiz com o tempo e o contexto em que é constituído. Na sociedade cada cultura dispõe de uma lógica própria (de organização, valores, etc.), o que gera muitos embates entre as diferentes realidades sociais, visto que, a partir de uma visão etnocêntrica, o homem subjuga o outro em detrimento de sua cultura, considerando-se superior. Dessa forma, infere-se que o modo de ser, de conviver, o tipo de relação familiar, entre outros fatores, é fruto das relações e interações entre as culturas. No entanto, nem sempre este processo ocorreu/ocorre de forma harmônica, uma vez que, no decorrer da história, são visíveis as marcas de conflitos e resistências entre diferentes culturas e grupos humanos.

Nas discussões apresentadas por Santos (1987), a diversidade cultural e seus embates constitui-se como um dos pontos-chaves para se compreender os inúmeros preconceitos de cor, raça, etnia, sexo, religião, etc., condizendo na construção de pensamentos e lógicas próprias de determinada cultura para impor-se, de forma superior e dominante, sobre outras. Tal ação decorre da naturalização de ideias, comportamentos e valores oriundos dos povos colonizadores, processo gerador dos fenô-

menos de racismo, discriminação, preconceito, genocídio, xenofobismo e outros, tornando as relações humanas conflituosas. No âmbito da contradição, significa dizer que a humanidade se constituiu a partir de desumanidades.

Esse pensamento figurou no Brasil, com ênfase durante o processo de colonização, principalmente, com a chegada dos portugueses e jesuítas em terras indígenas, em busca de riquezas, dominação e com a proposta de “salvação das almas” (COLARES, 2018), impondo a cultura colonizadora como a saída para os nativos, condenando seus estilos e modos de vida. Soma-se a este, o tráfico negreiro, ocorrido no período da escravidão, onde os negros eram sequestrados, arrancados de suas raízes e direcionados a destinos incertos, desconhecidos, sendo obrigados a abandonar sua cultura em detrimento de outra (MUNANGA, 2003). Fruto destes acontecimentos, a diversidade de culturas, de base negra e indígena, historicamente foi sendo invisibilizada na sociedade, subjugadas pela dominação colonial europeia que instituiu paradigmas socioculturais no país, negando as demais (SOARES; MELO, 2017).

O Brasil, considerado um país com uma diversidade cultural heterogênea, característica central do povo brasileiro, visível nas mais variadas regiões geográficas, manifestações culturais e linguísticas, tradições, culinárias, danças, costumes, lendas, religiosidades, etc., tem se firmado no contexto da contradição de sua própria história. Desde as culturas pioneiras identificadas no país, indígenas, africanas e europeias, seguido por imigrantes asiáticos, alemães, italianos, entre outros, formou-se uma enorme teia de povos miscigenados, espalhados por todos os cantos do país, figurando uma multiplicidade de culturas em cada região, estados e/ou município, que foram firmando-se mediante um cenário político de tensões e conflitos.

Na região amazônica, *lôcus* central do estudo, é visível um espaço com rica biodiversidade, de natureza exuberante e que tem sido explorada pelos avanços desenfreados da onda neoliberal, esmaecendo o contexto humano em prol do acúmulo de riquezas e poder. Nesse cenário, residem povos de culturas diversas, entre eles: ribeirinhos, quilombolas, indígenas, povos da floresta, nordestinos, etc., que necessitam de respeito,

reconhecimento, preservação e valorização social (COLARES, 2018). Para este mesmo autor, a diversidade amazônica se faz presente:

[...] tanto entre os habitantes nativos quanto a que resulta da presença cada vez mais intensa de migrantes. Na mistura de etnias e de culturas, foi se constituindo a Amazônia humana, para além do exuberante território que desde os primeiros contatos do colonizador representou grandes possibilidades de ganhos econômicos, e que estão expressas nos diversos ciclos tais como o extrativista com as drogas do sertão, o da borracha [...], entre outros (COLARES, 2018, p.13).

Mediante o contexto descrito sobre a Diversidade Cultural no país, adentra-se no campo político-educacional em busca de uma compreensão sobre o processo de organização deste termo e sua incorporação como direito público na legislação vigente. Inicialmente, destaca-se que, a partir das ações internacionais da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), desde sua fundação em 1945, foram se intensificando e ajustando os debates sobre a diversidade cultural, pautados no propósito de estabelecer um diálogo cooperativo entre as inúmeras culturas por meio do respeito mútuo e de valores compartilhados (DUPIN, 2009). Posteriormente, surge a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (UNESCO, 2001), da qual o Brasil é signatário, considerando, de acordo com o Artigo 1º, a diversidade cultural como patrimônio comum da humanidade, adquirida de diversas formas historicamente e por um determinado lugar, manifestada na pluralidade de identidades que caracterizam um grupo e a sociedade, necessárias ao convívio humano e que merecem ser reconhecidas em prol das futuras gerações (UNESCO, 2001). Corroborando a garantia de um direito público, o Artigo 2º define que:

Art. 2º. Nas nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir a interação [sic] harmoniosa e a vontade de viver em conjunto de pessoas e grupos com identidades culturais plurais, variadas e dinâmicas. As políticas que favorecem a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão so-

cial, a vitalidade da sociedade civil e a paz. [...] desta forma, o pluralismo cultural constitui a resposta política à [...] diversidade cultural. Inseparável de um contexto democrático, o pluralismo cultural é propício aos intercâmbios culturais e ao desenvolvimento das capacidades criadoras que nutrem a vida pública (UNESCO, 2001).

Outra atuação da Unesco se deu na construção do documento referente à Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, ocorrida em 2005 em Paris, ratificado no Brasil pelo Decreto Legislativo Nº 485/2006. Notoriamente, apresenta-se uma definição ao termo diversidade cultural, afirmando que:

Art. 4º. Diversidade cultural refere-se à multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram sua expressão. Tais expressões são transmitidas entre e dentro dos grupos e sociedades. A diversidade cultural se manifesta não apenas nas variadas formas pelas quais se expressa, se enriquece e se transmite o patrimônio cultural da humanidade mediante a variedade das expressões culturais, mas também através dos diversos modos de criação, produção, difusão, distribuição e fruição das expressões culturais [...] (UNESCO, 2007).

No contexto legal e normativo brasileiro, as discussões sobre a diversidade constam na Constituição Federativa da República de 1988, especificamente, em seu artigo 3º que, dentre os objetivos fundamentais, visa “IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988). No âmbito da cultura, consta no Artigo 215 que é dever do Estado garantir os direitos culturais, apoiando e incentivando a valorização e difusão das manifestações culturais no país (BRASIL, 1988), destacando que:

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para diferentes segmentos étnicos [...] (BRASIL, 1988).

No âmbito educacional, as discussões sobre as políticas para a Diversidade Cultural ganham maior ênfase a partir dos anos 1990, no período conhecido como de redemocratização nacional, marcado pela intensificação de movimentos sociais em busca do reconhecimento de direitos no campo público para o combate as diversas formas de discriminação e negação das diferenças entre povos e culturas, visibilizando um lugar, também, no currículo oficial da rede de ensino. Estas reivindicações se davam na proposta de incorporação, no campo pedagógico, da diversidade cultural, voltando-se a valorização das múltiplas culturas, em discussões sobre diferenças, multiculturalismo, interculturalismo, etc.

Antes de qualquer passo, é importante destacar que as conquistas em torno da diversidade cultural não se associam como iniciativas dos governos para a valorização dos povos brasileiros. Pelo contrário, estas se deram num movimento contra-hegemônico, em prol das minorias marginalizadas na sociedade, visando à equidade social e a solidificação de políticas públicas de cunho assistencialista e protecionista, garantindo a participação, democracia, respeito e reconhecimento. Para Munanga (2003), um caminho a ser trilhado, visando combinar igualdade e diversidade em uma convivência harmoniosa, deve ser a associação da democracia política com a diversidade cultural, baseando-se na liberdade do sujeito. Apesar do pessimismo do autor, sabemos que isso raramente acontecerá, uma vez que prevalecem forças ideológicas e opressoras no comando dos órgãos públicos instituídos.

Desse modo, o Quadro de Nº 1 sistematiza, cronologicamente, as principais políticas educacionais direcionadas à Diversidade Cultural no Brasil, destacando:

Quadro 1: Principais políticas educacionais da diversidade no Brasil.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA DIVERSIDADE NO BRASIL	
ANO	BASE LEGAL
1988	Constituição Federativa do Brasil – Art. 205 e 210.
1996	Lei Nº 9.394/96 LDB – Art. 3º e 26.
1997	Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural.
2003	Lei Nº 10.639/2003: História e Cultura Afro-brasileira no currículo.
2006	Orientações e ações para a Educação das Relações étnico-raciais.
2007	Programa Ética e Cidadania (Inclusão social).
2008	Lei Nº 11.645/2008: História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo.
2010	Lei Nº 12.288/2010: Estatuto da Igualdade Racial.
2012	Lei Nº 12.711/2012: Lei de Cotas.
2013	Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
2014	Lei Nº 13.005/2014: Plano Nacional de Educação – PNE: Art. 2º, III e X.

Fonte: elaborado pelos autores, 2020.

Além destes, destacam-se a contribuição de outros documentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, no eixo Diversidade e Inclusão, contendo cinco pareceres⁵, os quais se consolidam em direção ao alcance do acesso à educação por grupos historicamente excluídos das políticas educacionais. É importante frisar que no ano de 2019, já no governo do presidente Bolsonaro (2019-2022), foi extinta a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), órgão atuante na luta pela promoção da igualdade no campo dos direitos.

Ainda no campo educacional, Gomes (2003), Canen (2000), Munanga (2014) e Moreira; Candau (2003) defendem a incorporação da diversidade cultural nos currículos e práticas pedagógicas, argumentando uma educação multicultural na perspectiva da interculturalidade.

⁵ Parecer Nº 36/2001: diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo; Parecer Nº 003/2004: diretrizes curriculares para a Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira e africana; Parecer Nº 08/2012: diretrizes para a Educação em direitos humanos; Parecer Nº 13/2012: diretrizes curriculares para a Educação Escolar Indígena; e Parecer Nº 16/2012: diretrizes curriculares para a Educação Escolar Quilombola.

Na visão de Canen (2000, p. 136), a incorporação de uma educação multicultural implica um olhar mais atento “[...] para a valorização da pluralidade cultural e a necessidade de superar estereótipos, preconceitos e hierarquização cultural em currículos e práticas pedagógicas [...]”, rompendo com a protocolarização de um currículo nacional de base neoliberal. Por outro lado, Munganga (2014, p. 35) ressalta que “[...] sem o reconhecimento da diversidade das culturas, a ideia de recomposição do mundo arrisca-se a cair na armadilha de um novo universalismo”, abandonando a ideia do multiculturalismo como proposta de valorização das inúmeras variações culturais. No entanto, é preciso atentar-se para as relações instituídas nas escolas, sendo que estas:

Tanto podem contribuir para a reprodução das formas de conduta, das relações e dos conhecimentos que funcionam como requisitos para a manutenção de um modelo econômico, político, cultural e religioso fundamentado na desigualdade e reforçador das diferenças, quanto podem promover a resistência a este modelo e propor a sua superação. Se a opção desejada estiver na perspectiva transformadora, é imprescindível o conhecimento da diversidade, como pressuposto para o respeito e a valorização (COLARES; COLARES, 2011, p. 3).

No tratamento da relação entre educação e diversidade cultural, Moreira e Candau (2003) destacam que os professores possuem dificuldades em utilizar a cultura como eixo formativo do currículo e incorporá-la nas práticas educacionais reais da escola pública, apontando como solução a desconstrução de um currículo eurocêntrico e o confronto com diferentes pontos de vistas, perspectivas, obras literárias e eventos históricos, contrapondo-se a visão dominante estereotipada. Defende-se então a proposição de “[...] políticas pedagógicas e metodológicas [...] para a educação [...] incluindo as diversidades” (SOARES; COLARES; FERREIRA, 2020, p. 78).

Portanto, ao tratar da Diversidade Cultural é preciso compreendê-la como “[...] fonte de riqueza material e imaterial, e, em particular, dos sistemas de conhecimento das populações [...] e sua contribuição positiva para o desenvolvimento sustentável, assim como a necessidade

de assegurar sua adequada proteção e promoção [...]” (UNESCO, 2007, p. 1). Assim, adentra-se num exercício crítico-reflexivo de compreensão, análise e reformulação de visões sobre os povos e suas variações culturais. O próximo tópico pauta-se nesse olhar, discutindo práticas, desafios e perspectivas na Amazônia.

Espaços de diversidades

A Amazônia Legal, está composta por nove Estados (Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e partes de Mato Grosso, Tocantins e Maranhão) e 775 municípios, incluindo toda a região norte do país, ocupando uma área territorial de 5.217.423 km², correspondente a 59% do território nacional (IMAZON, 2013). É nessa área geográfica que se encontram extensões inimagináveis de rios e florestas, exuberantes diversidades de espécies animais e vegetais e a presença de povos miscigenados situados em seus tempos e espaços. São, aproximadamente, 20,3 milhões de moradores, sendo “68,9 residentes na área urbana e 31,1% localizados na zona rural” (IMAZON, 2013), abrigando 12,3% da população do Brasil. A Figura de N° 1 representa a delimitação geográfica do *locus* do estudo.

Figura 1: Delimitação da área geográfica da Amazônia Legal.



Fonte: <https://www.abcdabc.com.br/brasil-mundo/noticia/governadores-amazonia-firmam-agenda-acordo-europeus-88606>, 2019.

É importante destacar que perdurou por muito tempo, no campo da produção científica, o tratamento da Amazônia como um cenário exótico, potencializador de bens e recursos, propício ao acúmulo de riquezas, de exploração humana pelo trabalho e de embates pelo uso da terra. Na transição do século XX ao XXI é visível uma ampliação nos debates, revelando um caráter humano, pautado nos modos de vida dos povos locais e suas condições de sobrevivência, bem como na divulgação dos conhecimentos, vivências, culturas e saberes tradicionais amazônicos, visível nas discussões de Colares e Colares (2016⁶) e Colares (2018). Tais estudos sinalizam avanços para a compreensão da diversidade cultural, propondo novas visões sobre a região e contrariando imagens estereotipadas concebidas ao longo de sua história. O exercício de análise do local torna-se significativo, pois, “[...] sem os estudos regionais e locais, o nacional será reduzido a mera abstração ou será tomada como nacional a manifestação local ou regional mais influente [...]” (SAVIANI, 2016, p. 2), contribuindo na redução das inúmeras “[...] distorções que a grande maioria de todos nós, brasileiros ou não, constrói sobre a Amazônia [...] acumulando o desconhecimento puro e simples, as visões míticas e os preconceitos [...]” (SANFELICE, 2016, p. 7).

Uma das principais características da região visibiliza-se nas variações culturais que dotam de significados a vida, a história e constituem a essência do povo amazônico, produzidas e replicadas de geração em geração. Essas diversificações formam a cultura amazônica, manifestada por crenças, saberes, hábitos, conhecimentos e experiências reais próprias, contemplando a “[...] natureza transformada e significada pelo homem [...]” (BRANDÃO, 2002, p. 37).

Guiando-se nessa perspectiva, pensar na diversidade cultural da Amazônia é adentrar num universo de particularidades, na relação entre passado e presente, a fim de compreender os modos e processos de vidas instituídos pelos sujeitos locais e sua disseminação no decorrer do tempo, verificando como esta cultura vem se alterando e/ou mantendo-se mediante a evolução da sociedade. Em outras palavras, é fundamental o exercício de compreender na história uma explicação para o presente

⁶ Os autores apresentam importantes contribuições para o enfoque de uma Amazônia humana, utilizando os trabalhos de Violeta Loureiro e Daniel Klein como referências centrais do estudo.

desvelado. No caso da Amazônia, ao propor este caminho nos colocamos diante de um desafio ainda maior, levando em conta a sociodiversidade presente (COLARES; COLARES, 2011) e a condição de que são muitas realidades presentes em uma só, inculcando a ideia de várias “Amazônias” (COLARES, 2018).

Nas discussões de Saviani (2016, p. 1), em um de seus poucos textos que versam sobre a região, destaca-se que “[...] a característica diferencial da região amazônica é, sem dúvida, a presença de uma multiplicidade de povos [...] em seu amplo território, caracterizado pela mais rica biodiversidade do planeta”. Concomitantemente, Sanfelice também ressalta uma sociabilidade, menos homogênea, dos povos locais, entre eles:

[...] comunidades de pescadores artesanais, os ribeirinhos, os remanescentes quilombolas, os povos indígenas, os retireiros, os seringueiros, os assentados agrários, os trabalhadores de grandes propriedades agrícolas, os pecuaristas, as ocupações de trabalhadores sem terras, migrantes nordestinos, sulistas e imigrantes de várias partes do mundo [...] (2016, p. 7-8).

Com base nestes dois grandes autores, é possível inferir que estamos diante de um cenário de povos miscigenados, formados a partir da relação entre grupos humanos distintos, caracterizando uma Amazônia multicultural, pluralista, heterogênea e, ao mesmo tempo, singular. No âmbito da própria contradição, significa dizer que:

[...] existe uma acentuada e rica diversidade cultural, e não apenas uma diversidade na nossa composição étnica. Todavia, nem todos atribuem a esta diversidade a mesma importância e a consideram em sua riqueza, na medida em que ainda há quem assuma posição nitidamente enaltecida de uma determinada cultura em detrimento de outra(s) (COLARES; COLARES, 2011, p. 1).

É visível ainda que, a partir das divergências entre os povos, principalmente, no confronto entre seus modos e processos culturais de vida, aliada a condição excludente da sociedade, inúmeros conflitos passam a figurar no cenário amazônico, refletindo em casos de perseguição, vio-

lência, injustiças, discriminação, intolerância e outras formas que atentam contra a dignidade da pessoa humana (COLARES; COLARES, 2011).

Outra particularidade, por sinal, deficitária, mostra-se nas condições logísticas da região e seus reflexos nos modos de vida das populações locais que, diariamente, convivem com a ausência de direitos básicos fundamentais: falta de saneamento básico, saúde, educação, segurança, qualidade de vida, etc., principalmente os ribeirinhos que residem às margens de rios. Sob tais indícios de vulnerabilidade social, Sanfelice apresenta uma caracterização sociohistórica desses sujeitos, destacando que:

Grande parte dessa população vive determinada pelo ritmo das águas cheias ou vazantes dos grandes rios. Para aquelas populações a ocupação dos espaços físicos, a organização da temporalidade da produção para a subsistência, as relações sociais de parentesco e comunitárias tornam-se muito específicas. São as diversidades que foram herdadas das tradições, as diversidades já contrárias à tradição e, a diversidade das diversidades [...] (2016, p. 8).

Estes são, portanto, povos que se diferem dos demais pela sua capacidade de organização sociohistórica em prol da sobrevivência, produzindo culturas e estilos próprios de vida, capazes de resistir ao longo de sua história e, ainda que de forma mínima, firma-se no sentido do reconhecimento no campo do direito público.

Nesse sentido, o estudo do contexto local, em realidades como a Amazônia, torna-se fundamental para explicitar as mazelas sociais do Brasil, revelando condições de abandono, descaso e ineficiência dos órgãos e políticas, enfraquecendo o compromisso e o atendimento as minorias. Para Sanfelice, este exercício é válido no sentido de que “[...] todo o particular se explicita em um contexto mais geral [...]” e, portanto, “[...] pensar especificidades, singularidades e diversidades, não é pensá-las em si mesmas. Então, não é uma Amazônia isolada do mundo que se está a visualizar” (2016, p. 9). Portanto, é necessária a compreensão de que:

A percepção valorativa e respeitosa do diferente é, sem dúvida, um passo importante no caminho da superação de preconceitos,

mas não pode ser confundida como ponto de chegada se o objetivo final é a construção de uma sociedade na qual as pessoas sejam tratadas sem distinção. E isto não pode ser confundido com a eliminação da diferença pela sua exclusão, até porque ser diferente não significa que também deva ser desigual [...] (COLARES; COLARES, 2011, p. 2).

Reforçando o enunciado, considera-se importante o alcance da equidade social, o fim da discriminação e a libertação de uma condição de inferioridade inculcada na história, destacando que a diversidade cultural dos povos amazônicos precisa manter-se na égide da valorização, evitando a perda de uma “essencialidade amazônica”. Afinal, a cultura é a manifestação mais visível de um povo, sem ela estes grupos estão fadados ao enfraquecimento de suas relações enquanto sujeitos sociais. Espera-se, portanto, que tais percursos contribuam no rompimento de uma visão banalizada, indicando que:

[...] é comum vermos a Amazônia brasileira retratada pela mídia como sendo somente uma rica floresta em processo de desmatamento, sofrendo pela ação dos seres humanos [...]. Retrata-se também a presença de inúmeras tribos indígenas, que são constantemente filmadas [...] e que viram documentários em produções estrangeiras por serem exóticos. Essa propaganda cria uma imagem onde as pessoas que não conhecem [...] a Amazônia [...] veem como imensas regiões alagadas, onde os moradores convivem, mesmo em zona urbana, com sucuris e jacarés (KLUSKA, 2016, p. 124-125).

Ultrapassando uma visão reducionista e discriminatória consolidada sobre a região, é válido destacar as inúmeras diversidades (ou manifestações delas) produzidas e difundidas no decorrer dos anos, dotando de significados a vida dos povos e construindo caminhos de valorização do local, com destaque para:

Danças: Marujada, Toada, Ciranda, Carimbó, Marambiré, Siriá, etc.

Ritmos: Brega, Calypso, Batuque, Lundu, Lambada, Carimbó, etc.

Culinária: Pato no tucupi, tacacá, tambaqui, pirarucu, etc.

Produtos típicos: Tucupi, tucumã, guaraná, cupuaçu, castanha, etc.

Medicina popular: pajés, benzedores, parteiras, ervas medicinais, etc.

Religiosidades: Tambor de Mina, Candomblé, Xamanismo, etc.

Mitos, lendas e contos: Curupira, Mapinguari, Cobra grande, Boto, Iara, etc.

Festivais amazônicos: Folclórico de Parintins, Tribos de Juruti, Ópera em Manaus, Sairé em Alter do Chão, Carnapauxis em Óbidos.

Ao elencar algumas das expressões culturais da região, torna-se possível vislumbrar diversas formas que representam a identidade amazônica, verificando movimentos grandiosos, como o Festival Folclórico de Parintins, tornando-se uma atração nacional, entre outros. Tais acontecimentos clareiam a ideia de uma perspectiva multicultural, uma vez que “[...] a construção do universo amazônico compõem-se de repletos sentidos e significados compostos por uma diversidade cultural, mas, ao mesmo tempo, singular”, indicando assim que “[...] o Multiculturalismo está presente na diferença, que permite compreender a formação do povo da Amazônia brasileira, retratando sua igualdade ao mesmo em que retrata sua heterogeneidade cultural” (LOPEZ; NENEVÉ; AMARAL, 2013, p. 206).

Diante da complexidade do termo e da indefinição na literatura, recorre-se ao pensamento de Lopez, Nenevé e Amaral ao afirmarem que “[...] compreender o Multiculturalismo é perceber que existe o outro, e muitos outros dentro de uma sociedade, culturas, vocábulos, identidades variadas que contribuem para a formação de diversas organizações [...]” (2013, p. 208). Tal perspectiva poderá contribuir na compreensão histórico-social do papel de cada indivíduo amazônico para a constituição de um empoderamento e resistências contra toda e qualquer forma de opressão sobre as diferenças. Acredita-se que o enfoque do multiculturalismo, apesar de suas fragilidades, constitui caminhos para evidência e valorização das diversidades.

Outra problemática se mostra na representação da diversidade cultural no campo educacional, com a presença de um currículo oficial importado de outras realidades, além da presença de inúmeros sujeitos, diferentes entre si, em um mesmo espaço (a sala de aula), clareando gra-

ves desafios como a formação de professores, ausência de materiais didático-pedagógicos específicos e a minimização dos saberes locais em detrimento do conhecimento sistematizado (universal), o que deveria ser o oposto, sem perder de vista a relação entre estes (COLARES; COLARES, 2016). Desse modo, o Quadro de N° 2 apresenta dados sobre a Educação Escolar Indígena e Quilombola na Amazônia, especificamente, na região norte do país.

Quadro 2: Dados da Educação Escolar Indígena e Quilombola na região norte em 2018.

EDUCAÇÃO INDÍGENA E QUILOMBOLA NA REGIÃO NORTE EM 2018			
EDUCAÇÃO INDÍGENA		EDUCAÇÃO QUILOMBOLA	
Estabelecimentos que ministraram aulas na Língua Indígena	Proporção	Estabelecimentos com material específico para o grupo étnico	Proporção
1.677	77%	134	34,4%

Fonte: elaborado pelos autores com base no Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2020.

Ao analisar o Quadro de N° 2 é visível um avanço quanto à incorporação da língua materna nos processos de ensino da Educação Escolar Indígena, apesar de estes não apresentarem informações quanto à disponibilidade de materiais didáticos específicos e sobre o tipo de formação que tem se propiciado a este grupo étnico. Por outro lado, referente à Educação Escolar Quilombola, os números revelam o enfraquecimento do compromisso com a formação, uma vez que há um grande percentual de estabelecimentos sem materiais específicos. Dessa última condição, associa-se a questão da diversidade cultural amazônica, sem instrumentos e subsídios capazes de proporcionar uma relação significativa entre a educação, os saberes locais e os conhecimentos universais, pois “[...] A Amazônia, em particular, é culturalmente diversificada, por esta razão faz-se necessário pensarmos em uma formação [...] que prepare [...] para lidar com esta situação [...]” (COLARES; COLARES, 2011, p. 5).

Nesse sentido, a partir das discussões realizadas, elegemos três (3) distintos desafios sobrepostos à questão da Diversidade Cultural na Amazônia, os quais precisam ser destituídos em prol da melhoria da qualidade de vida, do reconhecimento, do respeito e da valorização dos povos locais e suas expressões culturais. Entre estes, destacam-se: 1) A condição histórica de inferioridade dos povos e da região; 2) A ideia de não pertencimento dos sujeitos amazônicos as suas raízes culturais; e 3) A ausência de subsídios que proporcionem a vivência das diversidades por estes indivíduos. Por conseguinte, apresentam-se algumas proposições sobre os itens elencados.

Concernente ao primeiro desafio, da condição histórica de inferioridade dos povos e da região, faz-se necessário e urgente romper com toda e qualquer ideologia que promova uma imagem negativa sobre a Amazônia, desviando de um paradigma excludente e reducionista. Para isso, recomenda-se a produção de estudos direcionados a um enfoque humano, dos modos de vidas, dos processos culturais e históricos, entre outros, percursos que evidenciem as particularidades locais. Assim, uma possível contribuição para superar este desafio se justifica na produção sistematizada dos conhecimentos locais por aqueles que estão inseridos nos espaços acadêmicos e educacionais. Para aqueles que não se sentem aptos à produção, uma alternativa viável se dá na busca por informações sobre a sua própria história, na inserção em grupos e na formação de lideranças locais, constituindo movimentos coletivos em prol dos direitos.

Este momento se configura como a *Fase da Apropriação*, onde o indivíduo deve incorporar-se de informações/conhecimentos sobre a sua realidade para, posteriormente, articular formas de lutas e resistências em prol de sua condição social. Nessa perspectiva, destaca-se a discussão de Colares e Colares em que:

Consideramos que para que possamos trilhar caminhos mais seguros na perspectiva de uma educação para a diversidade precisamos desenvolver práticas de questionamento do senso comum acerca das concepções e dos valores que alimentam os discursos de identidades e de diferenças. [...] Desvelar esta trama é da mais alta relevância para a superação das injustiças sociais [...] (2011, p. 9).

O segundo desafio, referente à ideia de não pertencimento dos sujeitos amazônicos as suas raízes culturais, diz respeito à condição de distanciamento entre as gerações atuais e a sua própria cultura, assumida pelo grupo social ao qual estão inseridos. Essa realidade mostra-se visível em inúmeras manifestações culturais que foram se perdendo ao longo dos anos⁷, por não ter havido continuidade pelos mais novos, incutindo a imagem de rompimento do passado com o presente, onde a juventude (geração atual) prefere aquilo que vem de fora, proporcionado pela massificadora globalização. Assim, em grande parte dos movimentos culturais amazônicos, percebemos os mais velhos ainda na condução dos processos de organização destes. Logo, se não existe um pertencimento, a diversidade cultural tende ao desaparecimento no decorrer dos anos.

Um exemplo significativo, no que se refere ao sentimento de pertencimento, se mostra no estudo de Rodrigues (2018) ao evidenciar ações de valorização dos saberes locais, em uma terra indígena, e sua incorporação no currículo escolar como forma de preservação e resistência. Ações como estas reforçam a identidade de grupos sociais e corroboram na luta pela melhoria da qualidade de vida e da valorização cultural, momento em que os sujeitos passam a se conscientizar de seus papéis na transformação social. Portanto, o pertencimento torna-se condição para a preservação da diversidade. Eis que apresentamos a *Fase da Inserção*, processo em que o indivíduo insere-se em sua própria realidade, já consciente de seu dever e dotado de conhecimentos, assumindo o compromisso com a manutenção de sua cultura e engajado na luta por valorização.

Por fim, o terceiro desafio, a ausência de subsídios que proporcionem a vivência das diversidades, adentra-se na questão do abandono e da vulnerabilidade social vivenciada pelos grupos humanos situados na Amazônia, principalmente, aqueles que estão em áreas de difícil acesso, como indígenas e quilombolas. Também reflete a ausência de elementos básicos que promovam qualidade no tratamento da diversidade cultural, necessitando de “[...] análise, avaliação e reformulação no campo teórico-conceitual das políticas [...]”, em busca de “[...] uma política pública edu-

⁷ Para melhor compreensão da importância do resgate aos Saberes Culturais e Tradicionais amazônicos, sugerimos a leitura do estudo de Andrade (2014) sobre os contos populares da Amazônia. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/134>.

cacional na e da Amazônia e suas singularidades” (SOARES; COLARES; FERREIRA, 2020, p. 78). Desse modo, é fundamental a organização sistematizada dos sujeitos locais na luta por seus direitos básicos, ultrapassando a discriminação e incorporando-os como cidadãos.

Concomitantemente, apresentamos a *Fase da Contraposição*, momento em que os indivíduos, agora influenciados pelas duas fases anteriores (conscientes de seu papel, dispendo de conhecimentos e assumindo sua própria realidade), passam a reivindicar melhorias e direitos básicos, a organizar-se coletivamente e a questionarem, principalmente, os órgãos e condutores das políticas públicas, sobre as ausências visíveis em sua realidade. Esta é a última fase por que imbrica a condição de lutas de classes e empoderamento popular, em um movimento de ação e reflexão. Portanto, a prática social, como ponto de partida – ainda desconhecida na primeira fase – torna-se também o ponto de chegada – agora reformulada em detrimento do coletivo.

Considerações Finais

Inicialmente, é válido destacar a contribuição do estudo no sentido de vislumbrar avanços consideráveis no campo da produção científica, vivenciando-se, no tempo presente, um tipo de ruptura na região, abandonando a visão exótica e reducionista e adentrando em uma nova abordagem que dá ênfase aos aspectos humanos e suas identidades, escancarando condições desiguais perante os direitos públicos. No aspecto educacional, a existência de um currículo pré-definido, de âmbito externo, acaba por sucumbir os conhecimentos locais, excluindo a diversidade cultural de um lugar central no processo ensino-aprendizagem, na formação docente e nos materiais didático-pedagógicos. Soma-se a estes, uma série de outras condições enfrentadas pelos sujeitos amazônicos no decorrer de sua história e no enfraquecimento de suas culturas.

Em torno dessas problemáticas, acredita-se que o exercício de ação-reflexão (das fases) torna-se válido para a Amazônia no sentido de modificação dos sujeitos locais em detrimento de sua própria realidade, firmando-se como cidadãos de direitos. Por estes perpassam-se cami-

nhos em prol da preservação, valorização, pertencimento, respeito e disseminação da cultura local, firmando-se no âmbito da própria essência identitária.

Desse modo, é perceptível que estamos diante de um longo caminho, cujas modificações precisam começar pela conscientização individual e, posteriormente, coletiva. Sem dúvidas, este deve ser o papel de cada estudante, pesquisador e/ou sujeito que se propõe a desmistificar o universo de singularidades presentes na Amazônia brasileira. Continuaremos juntos e fortalecidos em prol desta grande causa.

Referências

BORGES, Liliam Faria Porto. Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács. **Revista Educação em Questão**, v. 55, n. 45, jul./set., 2017, p. 101-126. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/12747> Acesso em: 25 mai. 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 20 mai. 2020.

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Caderno de Pesquisa**, n. 111, 2000, p. 135-149. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n111/n111a07.pdf> Acesso: 29 mai. 2020.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

COLARES, Anselmo Alencar. *Amazônia: para além do território*. In: COLARES, M. L. I. S; PEREZ, J. R. R; CARDOZO, M. J. P. B. (Org.). **Educação e realidade amazônica – volume 3**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018, p. 1-16. Disponível em: https://56e818b2-2c0c-44d1-8359-cc162f8a5934.filesusr.com/ugd/35e7c6_814b679c39cb4139be9cbb56b727c0fa.pdf Acesso em: 25 mai. 2020.

COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Apresentação (Amazônia: o universal e o singular). In: COLARES, A. A;

COLARES, M. L. I. S. (Org.). **Educação e realidade amazônica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016, p. 11-23.

COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Diversidade cultural: desafios educacionais no contexto amazônico. *In: 25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação*. São Paulo, 2011, p. 1-10. Disponível em: <https://anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0068.pdf> Acesso em: 31 mai. 2020.

DUPIN, Gisele. Para entender a convenção. **Revista Observatório Itaú Cultural**, n. 8, abr./jul., 2009, p. 13-28. Disponível em: http://d3nv1jy4u7zmsc.-cloudfront.net/wp-content/uploads/itau_pdf/001516.pdf Acesso em: 01 jun. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade étnico-cultural. *In: RAMOS, M. N.; ADÃO, J. M.; BARROS, G. M. N. Diversidade na Educação: reflexões e experiências*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003, p. 67-76. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002114.pdf> Acesso em: 19 mai. 2020.

KLUSKA, C. A educação na Amazônia diante de suas singularidades. *In: COLARES, A. A; COLARES, M. L. I. S. (Org.). Educação e realidade amazônica*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016, p. 119-126.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LOPEZ, N.; NENEVÉ, M.; AMARAL, N. Por um ensino multicultural na Amazônia. **Revista Igarapé**, n. 2, 2013, p. 203-218. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/igarape> Acesso em: 21 mai. 2020.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, mai./ago., 2003, p. 156-168. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf> Acesso: 18 mai. 2020.

MUNANGA, Kabengele. A questão da diversidade e da política de reconhecimento das diferenças. **Revista Crítica e Sociedade**, v. 4, n. 1, 2014, p. 34-45. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/criticassociedade/article/view/26989/14725> Acesso em: 19 mai. 2020.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre diversidade e a identidade negra no Brasil. *In: RAMOS, M. N.; ADÃO, J. M.; BARROS, G. M. N.*

Diversidade na Educação: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003, p. 35-49. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002114.pdf> Acesso em: 19 mai. 2020.

RODRIGUES, Gilberto César Lopes. Quando a escola é uma flecha: educação escolar indígena e territorialização na Amazônia. **Revista Exitus**, v. 8, n. 3, set./dez., 2018, p. 396-422. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portalde-periodicos/index.php/revistaexitus/article/view/65> Acesso em: 01 jun. 2020.

SANFELICE, José Luis. Prefácio. *In*: COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S. **Educação e Realidade Amazônica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016, p. 7-9.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. 6ª ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1987.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio. *In*: ESTÁCIO, M. A. F.; NICIDA, L. R. de A. **História e educação na Amazônia**. Manaus, AM: EDUA; UEA Edições, 2016, p. 1-3.

SOARES, Lucas de Vasconcelos; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; FERREIRA, Maria Antonia Vidal. Políticas educacionais na Amazônia: a questão “indígena” no ensino superior. **Revista Teias**, v. 21, n. 61, abr./jun., 2020, p. 68-80. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revista-teias/article/view/49558> Acesso em: 02 jun. 2020.

SOARES, Lucas de Vasconcelos; MELO, Wilverson Rodrigo Silva de. A educação na Amazônia no século XXI: um olhar crítico sobre as relações étnico-raciais na realidade escolar do município de Óbidos-Pará. *In*: COLARES, M. L. I. S.; COLARES, A. A.; RIBEIRO, A. A. M. (Org.). **Educação e Realidade Amazônica**: história, formação docente, tecnologia, política educacional e diversidade cultural. Santarém: UFOPA, 2017, p. 87-100. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1a0IqE0cXzOkOkvmCanmryRaHJf4JJPtmL/view> Acesso em: 29 mai. 2020.

UNESCO. **Declaração universal sobre a diversidade cultural**, 2001. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf Acesso em: 20 mai. 2020.

UNESCO. **Convenção Para Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais**, 2007. Disponível em: <http://www.ibermuseum.org/wp->

[content/uploads/2014/07/convencao-sobre-a-diversidade-das-expressoes-culturais-unesco-2005.pdf](#) Acesso em: 20 mai. 2020.

Sites consultados:

Dicionário On-line de Português. Dicio, 2009. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/diversidade/> Acesso em: 30 mai. 2020.

IMAZON. A Amazônia em números. 2013. Disponibilidade em: <https://amazon.org.br/imprensa/a-amazonia-em-numeros/> Acesso em: 01 jun. 2020.

VIII

DIVERSIDADE CULTURAL E A CORPOREIDADE NO CONTEXTO AMAZÔNICO*

Andressa Karoline Santana Teixeira¹

Franciellen Tapajós Ribeiro²

Hergos Ritor Fróes de Couto³

Introdução

Este estudo é resultante inicialmente, do seminário da disciplina de Educação e realidade amazônica, do programa de pós-graduação em Educação da UFOPA a partir da temática: Diversidade cultural. É nesse contexto que se estabeleceu conexão desta questão com as discussões acerca da corporeidade, a qual é campo de investigação dos autores. Esses temas podem parecer distintos, porém, percebe-se que é possível relacioná-los na busca por respostas às indagações levantadas a respeito das singularidades da Educação na Amazônia, bem como, sua relação com a diversidade e a múltiplas expressividades do corpo.

Quando nos propomos a falar de diversidade cultural envolvemos a Educação de corpo inteiro, influenciando assim os fundamentos e as práticas educacionais. Ela assume definição bastante complexa, o que

*DOI - 10.29388/978-65-86678-45-1-0-f.181-206

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (2020). Graduada em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará (2016). Especialista em Educação Especial e Inclusiva pelo Centro Universitário Internacional (2018). e-mail: andressakaroline909@gmail.com

² Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (2020). Graduada em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará (2012). Especialista em Educação com ênfase nos ensinamentos fundamental II e médio pela Universidade Norte do Paraná (2018). e-mail: ellen_fsouzat@hotmail.com

³ Pós-doutor em Desporto pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto/Portugal (2016). Doutor em Educação pela Universidade Nove de Julho (2012). Mestre em Educação Física pela Universidade Metodista de Piracicaba (2008). Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2009). Licenciado e Bacharel em Educação Física pela Universidade Nove de Julho (2004). Docente da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). e-mail: hergos@hotmail.com

dificulta seu entendimento por parte dos próprios sujeitos, suas comunidades, e autoridades governamentais. Isso afeta a construção de políticas públicas educacionais tornando-a um grande desafio a ser superado, respeitado, conquistado e assegurado em tempos modernos.

A diversidade cultural amazônica tem como principal característica a multidiversidade étnica e cultural que se desenvolveu ao longo dos séculos da união de diversas culturas: indígenas, africanas, nordestinas, europeias, dentre outras, que se estabeleceram pelo marco das riquezas naturais, dos rios e do fluxo das águas. Cada cultura aqui existente determina o comportamento do indivíduo e do grupo produzindo uma ampla extensão de valores culturais, bem como reagindo as diferenças de cada cultura diante de situações humanas análogas (BRITO; ISPER, 2015).

Sob essas fortes influências propomos refletir uma Amazônia composta por diversidade de culturas com variadas manifestações corporais que a produzem. Podemos conjecturar seus fundamentos e valores na ideia de que o corpo é que dá visibilidade ao ser humano que aqui habita no qual ele é a sede dos direitos humanos fundamentais que dizem respeito ao direito à vida digna tornando-o elemento central na reflexão ética e política.

Para isso, o presente estudo teve suporte em pesquisas teóricas, documentais e empíricas e objetivou compreender as relações que se estabelecem entre a diversidade cultural e a abordagem da corporeidade no contexto amazônico. Cabe ressaltar que para este estudo foi utilizada a análise documental com base nos pressupostos da fenomenologia buscando o sentido das coisas, dos fenômenos.

A análise qualitativa dos dados permitiu mergulhar na realidade em geral, especialmente, na educação e no entendimento de corporeidade, apreendida pela multiplicidade dos significados que emergem da vida dos sujeitos amazônicos, seu entorno e do seu mundo, atrelado às inúmeras formas de percepções e experiências que transcendem as relações entre os seres humanos. Quanto à diversidade esta se dá entre os saberes locais e universais que perpassam os processos de construção de conhecimento pelas manifestações culturais dos sujeitos e das intencionalidades das ações efetivadas.

As interpretações e análises em busca da compreensão do fenômeno estudado, no caso deste estudo, relacionado à diversidade cultural presente na educação e no entendimento de corporeidade como manifestações dos aspectos cognitivos da apropriação desses conhecimentos, tiveram como suporte teórico, as percepções de diversos autores. Dentre eles, destacamos autores que trazem em seu bojo as concepções de fenomenologia em Merleau-Ponty (2018); Corporeidade em Nóbrega (2010), Moreira e colaboradores (1995a; 2006); Corpo e Corporeidade na Amazônia em Brito e Isper (2015), Rodrigues e Couto (2020); e Educação na Amazônia em Colares e Colares (2011) e Rodrigues (2016; 2018). Assim, tornou-se possível refletir sobre a riqueza e a fecundidade das culturas amazônicas. Conforme os autores supracitados só ocorrerão mediante ao diálogo entre as manifestações da corporeidade e os aspectos educacionais que caracterizam o contexto que lhes dá acolhimento.

Inicialmente, apresentamos as definições de diversidade cultural na perspectiva de alguns autores e apontamos brevemente as organizações que lutam por sua defesa em nível mundial e nacional. Por conseguinte, consideramos que a diversidade cultural deve estar arrolada a educação, que corresponde ao processo da ação humana em produzir e transmitir conhecimento para reconhecer⁴ e vivenciar as diferenças, como promoção da igualdade de direitos, onde quer que esteja manifestada, na zona urbana ou rural, nas comunidades quilombolas ou mesmo nos territórios indígenas. Em seguida, discorreremos sobre a diversidade cultural destacando as práticas educativas que tem ocorrido no contexto educacional amazônico aproximando ao fenômeno da corporeidade para compreender como às concepções que se tornaram hegemônicas na modernidade podem afetar as manifestações da corporeidade no contexto amazônico desencadeando na escola mecanismos de invisibilização de corpos e culturas.

Vale salientar que nesse estudo, temos a pretensão de nos unir aos trabalhos que propõem caminhos para promover a concretização de ações pedagógicas democráticas que requerem a formação de cidadãos que se respeitam dentro de um quadro de diferenças, lançando mão so-

⁴ No sentido de resgatar os valores e origem de culturas perdidas no decorrer da história com a colonização e escravidão.

bre a diversidade cultural e da abordagem da corporeidade trazendo contribuições para os estudos contemporâneos em educação. Dessa forma, o espaço acadêmico firma a efetivação de seu compromisso em atender às demandas do contexto amazônico, revelando-se como instituição social, de fato, comprometida com a cidadania e como lugar de produção de conhecimento científico, filosófico e cultural.

Diversidade Cultural em suas múltiplas dimensões

Em primeira análise, trazemos as considerações de Gomes (1999) que ao consultar o dicionário à procura da definição do termo diversidade, se deparou com os conceitos: diferença e dessemelhança, o que pode levar a pensar que diversidade diz respeito somente aquilo que é visto a olho nu, entretanto, é preciso o olhar sob o ponto de vista cultural e político, pois assim pode-se entender que as diferenças são empiricamente observáveis e são construídas ao longo do processo histórico tanto nas relações sociais como nas relações de poder. Logo, falar sobre a diversidade cultural não diz respeito apenas a reconhecer o outro, mas sim pensar a relação entre o eu e o outro, dessa forma, “ao considerar o outro, o diferente, não deixamos de focar a atenção sobre o nosso grupo, a nossa história, o nosso povo” (GOMES, 1999, p. 2).

Para o autor, discutir diversidade cultural é ir além de um discurso de comportamento ou de resposta individual, é incluir e abranger uma discussão política, pois, “ela diz respeito às relações estabelecidas entre os grupos humanos e por isso mesmo não está fora das relações de poder. Ela diz respeito aos padrões e aos valores que regulam essas relações” (GOMES, 1999, p. 2).

Abaixo apresentamos um quadro comparativo de alguns autores que intentam definições para o termo diversidade cultural.

Quadro 1- Definição de Diversidade Cultural: Comparativo entre autores

Pascual	Dupin	Yúdice
<p>•é difícil de se conceituar, se estiver sem contexto, explicações e experiências práticas poderá causar mal-entendidos. Por isso é necessário recorrer as instituições sociais que defendem a diversidade cultural por meio da implementação de governança, políticas públicas e locais. Porém, muitas cidades e governos locais não adotam mais o conceito de diversidade cultural, mas empregam outros, como desenvolvimento cultural, participação do cidadão, democracia cultural, interculturalidade e governança para apoiar as políticas locais sobre a diversidade cultural.</p>	<p>•é um conceito amplo, voltado, portanto, para toda a sociedade, e não apenas para os produtores, artistas e técnicos das expressões artísticas, mas aos grupos de mestres e mestras das culturas populares, povos indígenas e comunidades tradicionais (exemplo: ciganos, quilombolas, ribeirinhos e etc.), inclui também todos os segmentos etários (idosos, crianças e juventude) e ao segmento LGBT. Conclui que ampliar esses aspectos culturais influencia nas negociações do comércio internacional, nacional, regional e local.</p>	<p>•tem sentido amplo, refere-se não só às artes e ao patrimônio construído, mas também às indústrias culturais, às práticas cotidianas da comunidade, aos saberes, significados e valores que fazem dela uma fonte de identidade, inovação e criatividade. É necessariamente transversal pois, não opera em um único setor, não é uma esfera própria e permeia todas as outras esferas da sociedade, por meio das relações entre a educação, direito, saúde, vivência, fomento produtivo, comércio, esportes, gastronomia, gênero, meio ambiente, segurança, turismo, urbanismo etc.</p>

Fonte: Elaboração própria (2020) com base na análise de artigos dos autores mencionados acima, pertencentes a obra: *Diversidade cultural: políticas, visibilidades midiáticas e redes* - (2015).

No quadro acima, Pascual, Dupin e Yúdice, definem o que é diversidade cultural, e como é observado, destacamos que o primeiro considera ser um termo difícil de definir, o segundo e o terceiro se aproximam em destacar uma definição ampla e abrangente. Salientaremos adiante o contexto do estudo dos autores citados, no qual o primeiro e o segundo se aproximam em suas falas ressaltando instituições e organizações, enquanto o terceiro vai além, destaca o que seria a transversalidade, o que colabora para a compreensão em refletir sobre a diversidade cultural e a Educação.

Dialogando com Pascual (2015), Dupin (2015) menciona que a Convenção da Diversidade Cultural da UNESCO destaca-se como uma organização a ser acrescentada neste debate, pois ela esclarece que é dever do estado implementar medidas adequadas para garantir a proteção, bem como a promoção da diversidade das expressões culturais em todo seu território. É necessário enfatizar a elaboração de políticas públicas que desenvolvam ao máximo a cultura diante dos principais desafios en-

frentados para que haja a sustentabilidade ambiental, a inclusão social e o fim da pobreza na qual se envolvem todas as esferas, a saber: o governo, a sociedade civil e os setores privados (DUPIN, 2015).

Dupin (2015) continua afirmando que as dificuldades apresentadas à Convenção da Diversidade Cultural, tanto no contexto internacional como no brasileiro, devem ser caracterizadas mediante o ponto de vista específico: de proteção e de promoção. Isso deve ocorrer de forma equilibrada atentando-se à diversidade cultural em cada realidade.

O autor ressalva que desde 2003, no Brasil, as ações em prol da diversidade cultural envolvem o contexto amplo em que o governo brasileiro promoveu políticas públicas baseado em uma definição mais abrangente de cultura atendendo toda a esfera social, indo além dos produtores ou dos artistas e até técnicos de expressões artísticas. Até o ano referido, o Ministério da Cultura organizava-se apenas em torno das artes audiovisuais, artes cênicas, música, literatura, dentre outras. Porém, outros segmentos sociais não eram atendidos ou mesmo não tinham acesso a essa política pública de cultura centralizada a princípio no mecanismo da renúncia fiscal.

Dessa forma, para que essa política fosse implementada criou-se a Secretaria da Identidade e da Diversidade Cultural (SID), com o intuito de associar os direitos culturais e os direitos humanos, elaborando ações para ouvir os interessados, pois, é através da identificação à própria cultura que o indivíduo constrói sua identidade, visando assegurar a produção e difusão de suas manifestações culturais a nível local, nacional e mundial (DUPIN, 2015).

Apesar deste aparente avanço e conquista, é notório que os desafios ainda são gigantescos. Pois, segundo Dupin:

As expressões culturais minoritárias, em sua maioria, continuam sofrendo forte pressão da cultura hegemônica e carecem ainda de muitas ações de proteção e promoção. É preciso, também, cuidar da difusão e circulação dos bens e serviços culturais produzidos pelos Pontos de Cultura e demais comunidades, grupos e pequenas indústrias culturais, especialmente para que sua produção consiga chegar aos meios de comunicação de massa e circular em

todo o território. Outra necessidade é aperfeiçoar os indicadores e realizar avaliações de impacto das ações desenvolvidas (2015, p. 50).

Seguindo outra concepção para esclarecer do que se trata a diversidade cultural, ainda que atrelada de certa maneira a Pascual (2015) e Dupin (2015), Yúdice (2015) envereda seus passos por uma diversidade cultural ditada por outros parâmetros políticos. A isso, Yúdice denomina como Ecologia Cultural, uma política ajustada para alcançar um equilíbrio que torna possível a sustentabilidade da diversidade:

Um equilíbrio, ademais, entre os valores do mercado, que são de curto prazo, e os valores de longo prazo, que têm a ver com a manutenção da natureza, da preservação do ar, da água, da qualidade do solo, da biodiversidade, do patrimônio, tanto material quanto intangível, para nosso desfrute e das gerações futuras. Mas além do desfrute humano também se fala, mais recentemente, dos direitos da natureza, além dos direitos de terceira geração (YÚDICE, 2015, p. 65).

Ele esclarece que a extração e a elaboração de matérias-primas se apresentam como exemplo de políticas erradas, pois, erodem o meio ambiente. Por esse motivo, é inadmissível que um projeto de desenvolvimento convencional tenha um orçamento mais elevado que o orçamento em cultura, porque a cultura relaciona-se ao equilíbrio e a sustentabilidade (YÚDICE, 2015).

O autor considera ainda ser importante ressaltar que a cultura não é completamente autônoma, pois uma tomada de decisão particular influencia na cultura de um povo e nesse sentido, ele nos traz o exemplo do impacto que há em uma devastação florestal. A mesma, ao ser feita por empresas petrolíferas ou de extração mineral, destruiria uma árvore que poderia ter um significado místico para uma determinada comunidade indígena, além de muitas vezes provocar sua expulsão de um lugar onde ela havia desenvolvido sua identidade cultural (YÚDICE, 2015). Além desse exemplo, podemos citar outros problemas que também acontecem em nível global e em nossa realidade amazônica, como: o des-

matamento, a construção de usinas hidrelétricas, instalações de portos para escoamento e produção agrícola, de combustível e exportação de petróleo, dentre tantos outros mecanismos que afetam a realidade natural de uma localidade e conseqüentemente o povo que ali habita onde constroem sua cultura e identidade.

Yúdice (2015) também destaca que se torna necessário reconhecer que a cultura não é uma esfera própria, mas ela é transversal e permeia muitas outras esferas da sociedade. E segue afirmando:

A cultura, num sentido amplo, refere-se não só às artes e ao patrimônio construído, mas também às indústrias culturais, às práticas cotidianas da comunidade, enfim, aos saberes, significados e valores que fazem dela uma fonte de identidade, inovação e criatividade. Neste sentido mais amplo, a cultura é necessariamente transversal, quer dizer, não opera em um único setor. Esta seria a primeira dimensão da transversalidade, como já vimos mais acima: fortalecer a transversalidade quer dizer fomentar sinergias entre os diversos setores: cultura, educação, economia, comércio, meio ambiente, turismo, comunicações etc (YÚDICE, 2015, p. 62).

Mediante a isso, compreendemos que a diversidade cultural representa um conjunto de distintas culturas existentes podendo agregar costumes e tradições de um povo que são transmitidos de geração para geração concebidas por elementos que as representam como: línguas, crenças, comportamentos, valores, costumes, religião, folclore, dança, culinária, arte, dentre outros. Em um contexto de marcada pluralidade cultural é que podemos caracterizar o ser humano como produtor de cultura. Como visto essa produção de cultura do ser humano também pode ocorrer por meio dos saberes constituídos no campo educacional, e dizem respeito a determinada realidade, que ainda se apresenta como hegemônica em termos da ordem social e política e necessitam ser discutidas no setor da educação, especialmente, dentro das escolas.

Como princípio educativo, a diversidade cultural cogita os valores políticos, sociais e culturais de compreensão do outro e, “lançar mão desse princípio significa, ao mesmo tempo, entender o saber e a cultura como parte da produção sócio-histórica de determinada sociedade e tam-

bém problematizar os ditos valores sociais e culturais universais”, extrapolando a noção de identidade nacional e se concretizando por meio das experiências e vivências sociais e culturais que emergem da vida dos indivíduos na sociedade (SILVA, 2011, p. 15).

A aprendizagem cultural transmitida, principalmente, por meio da educação escolar provoca muitas indagações e provocações merecendo ser arquitetada como uma fronteira de disputa de quais esses saberes sociais, históricos, políticos e culturais devem fazer parte do conhecimento, dito universal da humanidade (SILVA, 2011).

Como vimos anteriormente, se o termo diversidade cultural designa todo o modo de vida de um povo, todo o legado social que o sujeito recebe do grupo a que pertence, como todas as culturas humanas, a diversidade cultural amazônica inclui todas as instituições econômicas e religiosas, seus costumes, o comportamento habitual e as atitudes dos seus habitantes. Ou seja, todas as maneiras de vida que aprendem como membros de sua sociedade e que transmitem à sua descendência, compõem essa rica diversidade regional e local (BRITO; ISPER, 2015).

O povo da Amazônia constrói conhecimentos justamente ao representar-se pela existência de diferenças na Identidade e diversidade cultural. Em linhas gerais, são elementos essenciais para realçar e valorizar as características singulares, peculiares e particulares do povo amazônico (BRITO; ISPER, 2015).

Aproximações entre Corporeidade e Diversidade Cultural

Durante o percurso histórico das civilizações as diferenças corporais eram vistas como desigualdades, sendo a sociedade europeia tomada como padrão de exemplo durante muitos séculos. Assim, os corpos serviam para identificar uma tribo ou não que estaria em estágio evoluído perante a sociedade, realçando as diferenças culturais entre os povos, e segregando-as pelo determinismo da evolução biológica. Nessa descrição é evidente que essa forma de classificação tinha uma vertente preconceituosa e etnocêntrica, e servia duramente para justificar a colonização de um determinado povo sobre outro povo (DAOLIO, 2006).

O autor ressalta ainda que historicamente os povos que viviam na floresta deixavam em dúvida se os colonizadores poderiam considerá-los como humanos ou como bichos, pelo fato de andarem nus, subirem em árvores e possuírem comportamentos que os aproximavam dos animais e por não serem letrados. Com o passar dos séculos, essa concepção tomou outros rumos, e segundo o autor, buscava-se então o conjunto de significados que dariam sentido às ações dos sujeitos, e o corpo passou a ser considerado um riquíssimo arcabouço biológico em que a expressividade proveniente do corpo seria um conjunto de significados de determinado povo.

Não compreender a importância em refletir sobre o corpo como a essência e meio pelo qual a cultura é manifestada, poderá causar o agravamento da situação de desigualdades dos grupos humanos. Por esse motivo, nossa investigação pressupõe discutir o fenômeno da corporeidade por entendermos que buscar a resignificação das ações corpóreas no espaço amazônico significa reconstruir conceitos e vivências do corpo, refletindo o sentido da existência do ser humano no processo de resignificação da cultura e das identidades amazônicas, enfatizando uma discussão em que o ser humano é corpo, e está presente em todos os seguimentos, especificamente nos educacionais, representado pelos espaços de produção e partilha de conhecimentos, as escolas.

Daí a necessidade, segundo Nóbrega (2010) de juntarmos esforços para a construção e vivência de uma teoria da corporeidade pautada na multiplicidade de sentidos dos saberes do corpo e não simplificar o fenômeno em categorias, mas permitir diversos olhares, abordagens e aproximações, partindo do diálogo e da comunicação que configuram esse amplo universo, pois:

O tema corpo, sempre esteve presente na cultura ocidental e nos permite ver que envolve diretamente a cultura, uma vez que a cultura é refletida através das expressões corporais, do movimento, da gestualidade, das danças, gerando assim conhecimento. A construção cultural do corpo está profundamente enraizada na natureza política da sociedade e de suas relações de poder (NÓBREGA, 2010, p.13).

Não dar importância à cultura local de um determinado povo é calar seus corpos, por meio dos quais se expressa a cultura. Controlar o corpo tem a ver com o fim da democracia, da resistência, do respeito, da ética, da liberdade de expressão, e porque não dizer, o fim do respeito e segurança à diversidade cultural. É nesse sentido que a escola se torna um espaço privilegiado de construção de conhecimento no qual podemos promover a cultura, partilhar os saberes, conhecer as diversas culturas e aprender a respeitá-la. O diálogo que reflete sobre a corporeidade do povo amazônico leva em consideração a diversidade cultural presente na região.

Infelizmente há registros de povos, a exemplo dos indígenas e afrodescendentes, que perdem sua cultura, sua identidade em detrimento desse processo histórico de dominação, colonização e segregação causadas também pela perda de território. O corpo do povo amazônico se apresentou durante muito tempo como corpo dócil⁵, enganado, subjulgado e dominado diante das imposições do colonizador, ocasionando sua desculturalização⁶. Por isso, é necessário unirmos forças, para a reconstrução e resgate das vivências, pautadas na multiplicidade dos sentidos e saberes do corpo, que permitem diversos olhares, abordagens e aproximações para se firmar a diversidade cultural nos diálogos existentes dentro e fora do ambiente escolar.

Nóbrega (2010) nos diz que o corpo é condição de vida, de existência e de conhecimento. Nesse sentido, a Corporeidade convive com os diversos corpos existencializados e nos leva a seguinte indagação: como consolidar uma educação integral na escola, trabalhando e respeitando a diversidade cultural? Ora, é necessário permitir que o aluno seja protagonista do seu aprendizado e desenvolvimento em seu ambiente

⁵ Termo utilizado por Michael Foucault que ressalta que dócil é um corpo que pode ser submetido, utilizado, um corpo que entra numa maquinaria de poder que lhe esquadrinha, desarticula e recompõe (FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009b).

⁶ Segundo o dicionário informal: é o ato ou forma de propagar o desaprendizado e fazer o indivíduo desaprender ou aprender de forma errada. Esse conceito faz sentido em Anselmo Colares na sua tese de doutorado quando ressalta que o colonizador usou de todos os meios para anular quaisquer formas de organização e de comportamento que não fossem convenientes aos seus interesses, levando civilidade aos índios, pois a seu ver, viviam de forma selvagem (COLARES, A. A. *Colonização, Catequese e Educação no Grão-Pará*). Tese de doutorado. Campinas-SP [S.N.], (2003).

natural. Esta afirmação não desconsidera em hipótese alguma a participação fundamental do professor (a) como mediador do processo de ensino aprendizagem, pois entende-se que tal profissional docente está apto para estimular, promover e criar as condições que gere a autonomia, criatividade, criticidade e reflexão das ações construídas pelos discentes e conseqüentemente avaliar este processo.

Em consequência, a Corporeidade se apresenta como possibilidade de promover a reflexão no que diz respeito aos padrões educacionais estabelecidos marcados pela negação do corpo como meio de aprendizagem, sendo exatamente por ele que os sujeitos se desenvolvem, “pois, se educação, como viés de mudança e formação do ser humano, reduz ou nega a importância do corpo na constituição do conhecimento, deixa de fazer o seu papel social, democrático e crítico” (RODRIGUES; COUTO, 2020, p. 117).

Logo:

[...] a corporeidade implica a inserção de um corpo humano em um mundo significativo, a relação dialética do corpo consigo mesmo, com outros corpos expressivos e com os objetos do seu mundo, significando dizer que torna-se o espaço expressivo por demarcar o início e o fim de toda ação criadora, o início e fim de nossa condição humana. De forma que o nosso corpo, como corporeidade, como corpo vivenciado, não é o início e nem o fim, é sempre o meio, no qual e por meio do qual o processo da vida se perpetua. O corpo deixa de ser análise para se tornar síntese, bem como o conceito de corporeidade situa o homem como um “corpo no mundo”, uma totalidade que age movida por intenções (NETO, *et al*, 2003, p. 782).

É um ser corpo como forma de estar no mundo, corpo que sou, vivenciando-o em suas múltiplas dimensões, um corpo que faz cultura. Pois como afirma Moreira (1995a), a corporeidade existe e possui significado através da cultura, daí a relação corpo-educação por meio da aprendizagem significativa cultural, que dá ênfase aos sentidos dos acontecimentos e aprendizagem da história, “corpo que se educa é corpo huma-

no que aprende a fazer história fazendo cultura” (MOREIRA, 1995a, p. 30).

Porém, há de se ter certo cuidado no tocante ao corpo/corporeidade, pois nesse processo:

O desejo de maquinização do corpo não se radica apenas na modernidade, mas tem origem ancestral, no cerne do processo de dominação da natureza. Esse paradoxal processo, que é fundador de nossa civilização, e sem o qual não poderíamos, possivelmente, ter sobrevivido, estrutura, desde muito, a instrumentalização dos corpos, seja o próprio, sejam os alheios [...] O corpo talvez seja um dos mais fortes vetores de construção de identidade no mundo contemporâneo (VAZ, 2002, p. 90-92).

O autor mantém seu pensamento em concretizar o papel dos ambientes educacionais em meio à diversidade de técnicas necessárias para o suporte, e criação e desenvolvimento de identidades corporais. Esse pensamento pode ser o ponto chave para promover o debate da corporeidade no âmbito educacional amazônico, possibilitando plausíveis orientações para as práticas pedagógicas.

Logo, o corpo deixaria de ser fragmentado passando a fazer parte de um trabalho interdisciplinar, em que o corpo contempla a dialética da consciência e do mundo e torna viável a presença de um sujeito intencional. Nessa dialética a consciência dá lugar a um corpo vivo, humano, um corpo no mundo, produzindo assim, uma consciência do mundo por causa do nosso corpo (NETO *et al*, 2003).

Propomos a discussão da corporeidade no sentido em que o corpo integra tudo o que o homem é e pode manifestar neste mundo, pela conjuntura do espírito, alma, sangue, ossos, nervos, cérebro, etc, que integram este corpo. Isso insinua a inserção de um corpo humano em um mundo de significados, refletindo a dialética do corpo consigo mesmo, com outros corpos expressivos e com os objetos do seu mundo (NETO *et al*, 2003).

A necessidade de se trabalhar constantemente a questão da corporeidade, nos dá o entendimento do estímulo à ampliação de um olhar para o corpo do povo amazônico como linguagem, corpo este que refle-

te e produz cultura, que busca a valorização e seu reconhecimento, e não há de se “excluí-la” do processo de escolarização. Ela se faz presente nos ambientes escolares de forma explícita, assim pode ser trabalhada por todas as disciplinas escolares, no contexto da prática pedagógica, a exemplo, das disciplinas de: história, Educação Física, Língua Portuguesa, Língua Nheengatu⁷, dentre outras.

Colaborando com a afirmação anterior, Nobrega (2010), no escopo de seu trabalho intitulado uma fenomenologia do corpo, faz-nos refletir que a estesia do corpo está presente na educação como um todo e não somente em componentes curriculares isolados, trata-se de uma discussão mais ampla, criando condições para que os envolvidos possam rever e acrescentar sentidos, criar, descobrir, sentir, dizer. A mesma está vigente em todos os momentos em que o conhecimento é carregado de subjetividade e possa pensar o mundo dos seres humanos, nos relatos da experiência vivida, na escuta e relação com o outro. Entende-se que estesia do corpo pode propiciar um espaço para o respeito e preservação das diversidades culturais.

Nesse contexto, Inforsato (2006) lembra que o termo Educação tem sua raiz latina, que significa conduzir de dentro para fora, e guia o corpo para total manifestação de seu potencial, que guarda também o significado de cuidado, ou seja, cuidar de alguém moldando-o a uma configuração que mostre seu pertencimento a um grupo ou comunidade.

Nessa conjectura, é importante ressaltar a percepção de docentes das escolas na Amazônia, por isso, Rodrigues e Couto (2020) ressaltam que para grande parte dos professores, o corpo se constitui como possibilidade de interação com o outro, sendo um meio que se estabelece como primeira comunicação com os alunos, pelo qual se desenvolvem as atividades com lócus no ensino-aprendizagem. Os autores ressaltam em seu estudo sobre a corporeidade, ao entrevistar docentes envolvidos na

⁷ Segundo Gilberto Rodrigues em sua tese de doutorado, desde 2010 ocorreu a introdução da Língua Indígena Nheengatu como componente curricular nas aldeias do T.I Maró, com duas horas de aula semanais para as turmas do fundamental existentes nas escolas das aldeias, uma exigência das lideranças indígenas Borari e Arapium que solicitaram junto a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) em Santarém-PA a inclusão de conteúdos que contemplassem uma educação diferenciada. Assim, a SEMED, UFOPA e algumas ONGs da região oferecem cursos e formações em língua indígena colaborando com a reafirmação étnica desses povos (RODRIGUES, 2016).

Educação do Campo da Amazônia Paraense, que eles conhecem as particularidades e singularidades de seus alunos. Os gestos corporais expressados por esses discentes permitem aos professores diferenciá-los contribuindo assim para suas intervenções, ao mesmo tempo, observando o cotidiano das crianças tem-se a noção de como elas se encontram em suas emoções e aprendizado em que as expressões refletem o progresso ou não desses alunos, e cada gesto carrega sentidos e significados que podem ser transparentes e interpretados pelos docentes.

No entanto, é importante destacar alguns problemas nos quais os mesmos autores seguem exemplificando que no contexto das escolas ribeirinhas na Amazônia, no que se refere a temática da corporeidade, que essa realidade é mais difícil, pois os professores precisam superar primeiramente seus próprios desafios para poder lançar um olhar mais específico aos seus alunos. Estes professores têm mais dificuldades em observar a concretização do ensino-aprendizagem dos alunos ribeirinhos, pois também sofrem com o desgaste de precisarem se deslocar realizando grandes caminhadas e remadas para chegar à escola.

De maneira geral em seu trabalho, Rodrigues e Couto (2020), ressaltam o sentido atribuído ao corpo na prática docente emergindo alguns significados nesta realidade, sendo: transmissor e receptor de conhecimento; relação de diálogo e respeito; voltado para a leitura; relação entre família, escola, professor e criança; e corpo sendo movimento, gestos e comportamento (RODRIGUES; COUTO, 2020).

É necessário ensinar as crianças sobre a realidade a qual seu povo se insere, incentivando o conhecimento e reconhecimento das diferenças, considerando as questões de gênero e visando a afirmação das identidades, pois desde cedo o ser humano incorpora as regras, valores, normas, crenças que refletem por meio do corpo os papéis sociais, e implica pensar num currículo emancipatório para cada grupo considerando os aspectos das manifestações da corporeidade e sua contribuição no ensino-aprendizagem do povo amazônico.

Corpo e educação tornam-se instrumentos eficazes para garantir a diversidade cultural de toda uma civilização, bem como do povo que existe na região amazônica, na qual a base é a aprendizagem e o conheci-

mento, e este é transmitido e expressado no corpo pela corporeidade dos alunos, dos professores e do povo amazônico.

Assim, no processo de educação é importante que os profissionais que atuam nas escolas entendam que os alunos não chegam a elas vazios, estes carregam consigo muitas experiências do dia-a-dia, do cotidiano, daí a importância de fundamentação na fenomenologia para pensar a corporeidade. Maurice Merleau-Ponty auxilia na reflexão da corporeidade, educação e fenomenologia, nos ajudando no trato dessa temática, pois atribui ao corpo, um conceito de corporeidade vivida, que se dá pela compreensão em perceber a sua existencialidade, aprendendo, acolhendo as coisas e os acontecimentos em suas múltiplas dimensões. É um refletir sobre o mundo, o outro e a si com intuito de estabelecer relações que visam um olhar singular sobre a vida dos seres humanos e o meio que os cerca (MOREIRA, et al, 2006).

Corpo na escola da Amazônia: expressão de diversidade cultural

Em regiões como a Amazônia, marcada pela diversidade cultural, a formulação de currículos escolares ainda acontece de forma precária apresentando-se como desafio para os governos, formuladores de políticas educacionais, gestores, instituições de ensino e seguimentos da sociedade civil que militam por uma educação de qualidade (SILVA; SÁ, 2016). Isso se dá, muitas vezes pela dificuldade de grande parte das autoridades que ainda não conseguiram enxergar as particularidades do nosso contexto educacional amazônico, em que:

Sua etnodiversidade histórica e original se manifesta em todo território, não somente por caracteres raciais (índio, branco, caboclo, negro), mas também por aspectos antropológicos culturais típicos e diferenciados na linguagem, ritos, magias, usos, costumes, formas próprias de subsistência nas lavouras, nos processos de caça e pesca e, sobretudo, no uso e aproveitamento dos recursos florestais, dos quais extraem, para as necessidades do cotidiano, no ciclo anual e sazonal da vida, os fármacos, frutos, óleos, fibras, resi-

nas, cipós, venenos, afrodisíacos e alucinógenos (BRITO; ISPER, 2015, p. 35).

A sociedade brasileira é constituída de diversidades. No entanto, ainda pouco considerada nos currículos escolares, sendo no contexto amazônico um desafio ainda maior, pois a mesma representa uma rica socio-diversidade. Nesta encontram-se populações indígenas de diferentes etnias com suas línguas e culturas específicas, culturas caboclas como os ribeirinhos e trabalhadores rurais que possuem diferentes experiências e manifestações culturais e estão co-habitando (COLARES; COLARES, 2011).

Brito e Iper (2015) compartilham da mesma ideia ao relatar que na Amazônia, existem diferenças de padrões culturais. Sua etnodiversidade histórica se manifesta em todo território, não somente por características raciais, mas também por aspectos antropológicos culturais típicos e diferenciados na linguagem, ritos, magias, usos, costumes, formas próprias de subsistência e o uso e aproveitamento dos recursos florestais. Se no passado o homem amazônico e a cultura amazonense sofreram um etnocentrismo europeu, hoje são vítimas de um etnocentrismo brasileiro. Dessa forma, é necessário que as instituições educativas discutam sobre o ser, o fazer e o pensar do homem amazônico.

Para Colares e Colares (2011) é crucial que as ações pedagógicas discutam a questão da diversidade cultural como mecanismo de superação de desigualdades e como forma de promoção de justiça histórica para com as populações marginalizadas. Pensando nisso, os autores propõem pensar uma formação que prepare os futuros docentes para o trabalho nessas circunstâncias, oferecendo subsídios que envolvam também os professores que já estão em salas de aulas.

Desde suas origens as escolas vinculam-se com os grupos dominantes que exercem poder e se sobrepõem aos interesses dos demais buscando disciplinar mentes e corpos visando à manutenção dos referenciais tradicionais da sociedade classicista, racista e heterossexual. Dessa forma, reconhecer um mundo homogêneo é admitir desigualdades, estas centradas nos privilégios de classes, diferenças nas etnias, culturas, rela-

ções de gênero e sexo. Reconhecer, aceitar e valorizar a diversidade são construções de uma sociedade justa (COLARES; COLARES, 2011).

Logo, falar em aprendizagem significativa é falar fenomenologicamente de uma educação do fenômeno corpo, é aprender de maneira humana a ser e conviver como ser humano. É olhar o corpo em todas as suas tradições culturais, com todos os seus signos tatuados em sua trajetória, marcados por estigmas, devendo ser olhados sob novos olhares-conhecimentos (MOREIRA, 1995).

Na mesma visão, Nobrega (2010) enfatiza que a construção cultural do corpo está atrelada na natureza política da sociedade bem como sua relação de poder, e isso deve ser tematizado na educação em busca de novas partilhas relativas aos papéis sociais, a afetividade, ao conhecimento das diferentes culturas e suas expressões. Dessa forma, ver-se necessário um olhar específico sobre esses diferentes corpos amazônicos, que são plenos de subjetividade e recortados pela historicidade.

Práticas Culturais da Educação Escolar na Amazônia e sua interface com a corporeidade

Colares e Colares (2011) nos alertam que educar é questionar as relações sociais vigentes na sociedade, e cabe a escola como ambiente privilegiado de produção de conhecimento contribuir para a transformação social. Assim:

[...] aos educadores que com esforço intelectual e compromisso social conseguem desvendar esta realidade, cabe a tarefa de construir uma educação que propicie a compreensão mais abrangente sobre as diferenças e as desigualdades, e o fortalecimento das lutas por justiça social, a começar pela incorporação no currículo escolar de estratégias que contribuam para contrastar e superar as concepções supostamente científicas que alimentam o domínio de um ou alguns grupos que se julgam diferentes e superiores em relação aos demais (COLARES; COLARES, 2011, p. 6).

Concordamos com os autores quando afirmam que a educação deve buscar compreender a diversidade para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, com isso algumas ações devem ser consideradas, como: desvendar as relações de poder estabelecido, compreender a historicidade, considerar a atividade pedagógica como uma possibilidade de colocar em prática a compreensão das questões que integram as discussões a respeito da ética e da justiça social, valorizar experiências e conhecimentos distintos, dedicar atenção em integrar todos no ambiente escolar, dar visibilidade e acentuar o merecido valor para os exemplos positivos que revelam situações de superação pessoal e coletiva frente a situações adversas.

Considera-se de extrema importância aceitar a diversidade de culturas ciente que cada uma possui suas particularidades e singularidades, mas que nenhuma se torna superior a outra.

Retomam-se as palavras de Colares e Colares (2011) para ressaltar que:

Somente conhecendo melhor as culturas silenciadas (como as dos diferentes povos indígenas e dos afro-descendentes que povoam a Amazônia) será possível incluí-las nos currículos escolares de forma respeitosa e propositiva, e não apenas como uma reedição do espanto do colonizar ao fincar seus pés em nosso território. Em suma, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a educação seja um instrumento de afirmação de identidades e de superação de desigualdades, respeitando as diferenças culturais. Mas ele já está sendo construído. Todos estão convidados a participar desta obra (2011, p. 9).

Nesse contexto escolar indígena, podemos também acrescentar os estudos de Rodrigues (2016, 2018) em que investigou uma escola indígena situada no TI Maró, no município de Santarém, na região oeste do Pará, onde habitam as etnias Borari e Arapium. O autor nos apresenta o termo “flecha” para comparar a função da escola no fortalecimento das identidades étnicas, culturais, tradições e conhecimentos que possam ocorrer por meio das escolas que existem ali naquela região quando entendidas como um direito a ser conquistado e apropriado.

Dialogando com Brito e Ispier (2015, p. 35) e Rodrigues (2016, 2018), temos a compreensão de que os aspectos da corporeidade dados pelas expressões, sentidos e significados podem ser observados na educação escolar indígena em que os povos indígenas resistem e lutam por sua autonomia pelo modo de ser índio.

Dessa maneira destacamos que o corpo através de sua história produz conhecimento. No entanto, esse processo por diversas vezes não é valorizado dentro do ambiente escolar, pois como cita Moreira (1995a) é difícil considerar que somos corpos, quando fomos convencidos que temos um corpo, as ideologias sempre o ajustam para o cumprimento das ordens necessárias e isso implica muitas vezes silenciá-lo em suas manifestações culturais.

Baseado nos escritos de Moreira (1995a) entende-se que é necessário olhar os corpos sujeitos no contexto amazônico em sua intencionalidade, nos múltiplos aspectos de vivência, valores, costumes e crenças, pois não se podem desprezar os corpos anônimos que estão coabitando em nossa sociedade. Com isso, para que se obtenha uma concepção global do homem amazônico deve-se entender que ele só se dará por meio do corpo, pois é ele que possui expressão para dialogar e comunicar-se com outros corpos; é o corpo que revela sua personalidade, identidade e ao mesmo tempo revela sua cultura no entrelaçamento de uma sociedade. Corpo que não é simples habitação do espírito, mas corpo presente que exerce sua criatividade, liberdade, alegrias, sentimentos mediante suas práticas corporais.

Por fim, não podemos finalizar este estudo sem destacar que entre as iniciativas de discutir o ser humano em suas diversas manifestações culturais, está o trabalho de Galúcio e Colares (2018) desenvolvido em algumas escolas no interior da Amazônia, na cidade de Santarém-Pa. As autoras investigaram como são desenvolvidos os conteúdos escolares e sua relação com a diversidade. Elas identificaram que determinadas escolas desenvolviam seus projetos, citando ser um deles, o “Festival de Talentos” realizado entre os anos de 2012 a 2015 envolvendo cerca de 2.220 alunos objetivando trabalhar a integração cultural e a socialização entre diversas culturas existentes nas comunidades atendidas pela escola.

Neste e em outros exemplos mencionados no escopo deste estudo podemos perceber que a escola é um lugar para que os educandos reflitam sobre seus corpos e sua relação com o corpo do outro e com o meio ambiente favorecendo a cultura do corpo que no contexto amazônico é essencial para a manutenção e manifestação cultural de vários povos.

Logo, a educação para a Amazônia deve assumir esse compromisso contribuindo para o empoderamento das populações locais, a partir do acesso ao conhecimento historicamente construído e acumulado e a participação efetiva na tomada de decisão. A valorização das diversidades e o respeito às especificidades da região devem estar presentes na definição das políticas.

Nosso corpo é constituído de história, ou seja, possui historicidade, tanto orgânica quanto a interações com a cultura em que vive. Dessa forma, no ambiente escolar deve-se enfatizar a historicidade deste corpo que se modifica e adquire significados novos mediante suas experiências, pois cada sujeito adquire percepções de acordo com o mundo que lhe é específico, mantendo relação com o outro e o espaço que está inserido (MENDES; NOBREGA, 2009).

De acordo com as autoras, corpo e cultura estão atados e se interpretam por meio da lógica recursiva. Portanto, falar em diversidade cultural é falar de corpos que guardam e criam história, sendo a diversidade essencial para a manutenção dos seres humanos.

Conclusão

Conceituar a diversidade cultural e relacioná-la a corporeidade não é tarefa simples, entretanto é necessária, pois como vimos, podem ser termos definidos mediante diferentes perspectivas e com bastante amplitude. Alertamos para o urgente debate sobre tais temáticas, e para que isso ocorra é fundamental nos apropriarmos de seus conceitos provenientes de abordagem mais abrangente até chegarmos ao alcance do particular, como ressaltamos aqui neste ensaio, a conexão destas questões deve ser construída e desenvolvida no contexto educacional amazônico.

Contribuindo com nossas definições destacamos que Couto (2008, p. 28) parte do entendimento de que o ser humano “é fruto da cultura na qual está inserido e torna-se difícil conceber o indivíduo desvinculado do grupo social a que pertence”. Portanto, compreendemos que uma identidade de corpo inteiro se afirma diante de todas aquelas que a ela se apresentam como opostas.

O referido autor segue afirmando que a cultura necessita ser pensada como um sistema que influencia historicamente os grupos humanos e determinam as relações presentes na comunidade. Ele ressalta que essa influência atravessa gerações até o ponto de sinalizar um sistema que integram ações conjuntas, das quais são percebidas através das “suas expressões, crenças, ideologia, maneira de influenciar o comportamento de ser e estar” (COUTO, 2008, p. 29).

Através do exposto, podemos instigar a seguinte reflexão: em nossa realidade educacional amazônica, a Diversidade Cultural tem se difundido? Como destacado ao longo do texto, ainda ocorre paulatinamente por meio de algumas escolas inclusivas que valorizam as culturas, como destacado sobre as escolas indígenas e escolas que consideram a cultura afrodescendente. Além disso, destacamos a importância dos grupos sociais, das universidades por meio dos fóruns, ações afirmativas, debates, discussões, dissertações, teses, dentre outras maneiras e ações, visarem estudos que lutam pelo bem dos povos e de suas culturas.

Essa iniciativa dentro de nossas escolas públicas no interior da Amazônia, bem como nos territórios indígenas, são pontes construídas para que as transformações necessárias ocorram em prol da defesa pelo respeito à diversidade cultural que há em nossa região, sendo esta muito rica não somente em recursos minerais, fauna e flora, mas também porque aqui habitam povos com diferentes percepções, comportamentos e concepções que enriquecem nossa região pela mistura de etnias, raças, credos e culturas.

A diversidade cultural é inerente ao ser humano, que é corpo, e isso representa uma importante discussão a ser considerada, nos levando a refletir de que maneira os problemas e desafios nos incomodam quanto educadores para que seja defendida, reafirmada, desenvolvida por nós, pelas instituições escolares, por todo o povo brasileiro e pelo povo ama-

zônico. Por isso, há necessidade de estudos mais aprofundados que contribuam para que esse tema continue sendo abordado em busca de concretas mudanças que venham ocorrer em defesa da diversidade cultural e da corporeidade no mundo, no Brasil e na Amazônia, nos contextos formais e não formais da Educação que transforma e que procura o desenvolvimento de seres humanos mais críticos, reflexivos e atuantes onde quer que estejam inseridos.

Uma visão de homem amazônico em suas múltiplas dimensões deve considerar que este corpo de acordo com a abordagem da corporeidade estabelece relações consigo mesmo, com o outro e o mundo a sua volta, revelando assim sua identidade e subjetividade, refletindo e criando cultura. Destacamos ser necessário um olhar sobre esses corpos em suas tradições, signos, historicidade e linguagens, de forma a criar novos conhecimentos sem que se percam os já construídos ao longo da história dos povos presentes na Amazônia.

Nesta perspectiva, convida-se a educação para o retorno da ordem social, respeitando à diversidade cultural existente na região amazônica na qual o corpo/corporeidade manifesta-se nessa diversidade e reivindica sua afirmação na sociedade tendo a escola como local privilegiado para desenvolver tal intento.

Referências

BRITO, Rosa Mendonça; ISPER Gisele de Brito Braga. **Identidade e diversidade cultural na construção de conhecimentos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas.** *Educación* Vol. XXIV, N° 46, março 2015, p. 27-46 / ISSN 1019-9403.

COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa. **Diversidade cultural: desafios educacionais no contexto amazônico.** 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br>. > Acesso em: 6 maio. 2020.

COUTO, Hergos Ritor Fróes de. **A criança e as manifestações lúdicas de rua e suas relações com a educação física escolar.** Piracicaba/SP, 2008, 129 f. - Piracicaba/SP.

DAOLIO, Jocimar. Corpo e identidade. **In Século XXI: A era do corpo ativo/ Wagner Wey Moreira (org.)**.- Campinas, SP: Papirus, 2006, p. 49-62.

DUPIN, Gigelle. Dez anos da Convenção da Diversidade Cultural – contribuições para um balanço. **In: Diversidade Cultural: políticas, visibilidades midiáticas e redes Giuliana Kauark, José Márcio Barros Paulo Miguez (Org.)**. coleção cult: edufba. Salvador, 2015, p. 15-58.

GALÚCIO, Geni Santos de Sousa; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. O programa ensino médio inovador (proemi) em uma escola pública estadual de Santarém/pa. **In: A educação integral como objeto de estudo: mais que um tempo... além dos espaços / Organizadores Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, Débora Cristina Jeffrey e Antônio Carlos Maciel. Vol 1. – UFOPA, Santarém, Pará, 2018.**

GOMES, N. L. **Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola. 1999.** Disponível em <<https://www.sin-prodf.org.br/>> Acesso em: 1 junho. 2020.

INFORSATO, Edson do Carmo. **A Educação entre o controle e a libertação do corpo.** In: MOREIRA, W. W. (org.) **Século XXI: a era do corpo ativo.** Campinas, SP: Papirus, 2006. Cap. 5, p. 91-108.

MENDES, M. I. B. S; NÓBREGA, T. P. **Cultura de movimento:** reflexões a partir da relação entre corpo, natureza e cultura. Rio Grande do Norte: Pensar a prática 12/2, 2009. p. 1-10.

MOREIRA, W. W. Corpo presente num olhar panorâmico. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Corpo presente, corpo pressente.** Campinas: Papirus, 1995a. p. 17-36. cap. 1. (Coleção corpo e motricidade).

MOREIRA, Wagner Wey. *et al.* Corporeidade Aprendente: a complexidade do aprender viver. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Século XXI: A era do corpo ativo.** Campinas, SP: Papirus, 2006. p.137-154.

NETO, *et al.* **O corpo: na escola, da escola, no processo de escolarização.** Caderno de atividades didático-pedagógica: UNESP. 2003.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Uma fenomenologia do corpo.** São Paulo: editora Livraria da Física, 2010.

PASCUAL, Jordi. Notas sobre a diversidade cultural, a governança e as políticas locais. **In: Diversidade Cultural: políticas, visibilidades midiáticas e**

redes Giuliana Kauark, José Márcio Barros Paulo Miguez (Org.). coleção cult: edufba. Salvador, 2015, p. 93-114.

RODRIGUES, Gilberto César Lopes. **Surara Borari, Surara Arapium - a educação escolar no processo de reafirmação étnica dos Borari e Arapium da terra indígena Maró**. Campinas, SP : [s.n.], 2016.

RODRIGUES, Gilberto César Lopes. **QUANDO A ESCOLA É UMA FLECHA Educação Escolar Indígena e Territorialização na Amazônia**. Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 8, Nº 3, p. 396 - 422, SET/DEZ 2018.

RODRIGUES, Rosenilma Branco; COUTO, Hergos Ritor Fróes de. **Corporalidade e prática docente na Educação do Campo na Amazônia paraense**. Educação & Formação, Fortaleza, v. 5, n. 13, p. 113-131, jan./abr. 2020.

SILVA, Natalino Neves da. **A diversidade cultural como princípio educativo**. *Paidéia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú.*, Univ. Fumec Belo Horizonte Ano 8 n. 11 p. 13-29 jul./dez. 2011.

SILVA, Edivalda Nascimento da; SÁ, Wendell Rocha. Desafios da universidade para a formação de professores na amazônia: uma reflexão sobre a educação do campo. In: COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa (org.) **Educação e realidade amazônica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016, p. 43-57.

VAZ, A.F. Ensino e formação de professores e professoras no campo das práticas corporais. In: VAZ, A.F.; SAYÃO, D.T.; PINTO, F.M. (Orgs.). **Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de educação física**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002. p.85-107.

YÚDICE, George. Os desafios da diversidade cultural no novo milênio. **In: Diversidade Cultural: políticas, visibilidades midiáticas e redes Giuliana Kauark, José Márcio Barros Paulo Miguez (Org.)**. coleção cult: edufba. Salvador, 2015, p. 59-92.

IX

EDUCAÇÃO EM TRÂNSITO: OS DESAFIOS PARA INCLUSÃO DE IMIGRANTES INDÍGENAS NA REDE DE ENSINO*

Simone Santana Ferreira¹

Alan Augusto Ribeiro²

Introdução

Os movimentos migratórios contemporâneos alcançaram níveis alarmantes. Um relatório da Organização das Nações Unidas – ONU divulgado em 2019 apontou que há atualmente 272 milhões de migrantes no mundo³. Conseqüentemente, o crescente aumento de pedidos de refúgios levou governos de vários países a repensar políticas de atendimento às pessoas que, movidas por fatores distintos, deixam sua terra natal em busca de melhores condições de vida. A educação, sobretudo a escolar, aparece neste cenário como um instrumento decisivo para a inserção de populações imigrantes na realidade do país que os recebe, possibilitando a construção de vínculos sociais, trocas culturais e novas experiências de subjetivação, permitindo a construção de um cotidiano de vida social comunitária no novo país. A escola, neste sentido, pode ser entendida como uma das instituições decisivas neste movimento de inserção, mesmo que esta inserção ocorra, conflitivamente, sob a forma de integração, assimilação, separação (ghetização) ou marginalização dos imi-

*DOI - 10.29388/978-65-86678-45-1-0-f.207-232

¹ Mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). E-mail: simonesantana333@gmail.com

² Doutor em Educação. Professor do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará (ICED-UFOPA). E-mail: alanaugustoribeiro@yahoo.com.br

³ O *Relatório sobre Migrações Mundiais 2020*, o décimo da série de relatórios sobre migrações mundiais, foi produzido para contribuir para aumentar a compreensão da migração em todo o mundo. Disponível em: <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2020>. Acesso em: 29 de jul. 2020

grantes em diferentes espaços sociais, sobretudo no cotidiano da escola (Munaro, 2014).

O Brasil possui fronteira com vários países da América Latina, dentre eles a Venezuela, e tem sido a principal rota de imigração de pessoas vindas deste país em decorrência da grave crise política e econômica que o assola. Dentre as pessoas que deixam a Venezuela, ganhou destaque nos noticiários brasileiros⁴, por suas especificidades culturais e sua dinâmica de deslocamento, a imigração dos Warao, grupo indígena considerado um dos mais antigos povos que habitam o continente. Com costumes nômades e falantes da língua tradicional Warao, têm se deslocado em grandes grupos pelo norte do Brasil, fugindo da fome e das doenças que se abateram sobre seu povo, dentro do país de origem. Ao receberem status de refugiados no Brasil, os Warao podem ter acesso às políticas públicas destinadas à imigrantes, dentre elas políticas educacionais que são concebidas com o objetivo de integrá-los a sociedade receptora, e, posteriormente, ao mercado de trabalho, para que assim possam ter certa autonomia para a própria vivência social.

A legislação educacional brasileira não traz normativas consolidadas sobre a educação escolar para refugiados ou imigrantes. Ao lado disso, há a dificuldade que envolve as especificidades regionais e a concentração das tomadas de decisões centralizadas nas grandes capitais no sul e sudeste brasileiro. O processo histórico educacional brasileiro é marcado por um processo de constantes lutas pelo acesso e permanência de minorias brasileiras ao sistema educacional. Neste texto, abordaremos a realidade migratório dos indígenas venezuelanos Warao em Santarém em face dos instrumentos legais de apoio educacional, bem como das políticas educacionais para estes refugiados mediante a dinâmica cultural e as necessidades materiais.

⁴<https://www.oestadonet.com.br/noticia/13209/perseguidos-no-amazonas-e-roraima-indios-warao-tem-artesanato-valorizado-em-santarem/>; <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/unicef-e-prefeitura-de-santarem-juntos-na-resposta-humanitaria-venezuelana>; <https://g1.globo.com/pa/santarem-regiao/noticia/2020/05/22/indigena-warao-morre-com-sus-peita-da-covid-19-e-mpf-recomenda-acoes-urgentes-em-santarem.ghtml>

A chegada

No início de 2014, os noticiários internacionais já davam ênfase a recessão econômica e a crise política que pairavam sobre a Venezuela. Não demorou muito para a recessão ganhar status de crise internacional e humanitária, causando uma das maiores crises migratórias já registradas no século XXI⁵. O crescente número de pessoas que deixaram o país em busca de emprego, moradia, e alimentação fez com que aumentasse exponencialmente os pedidos de refúgio em países fronteiriços, dentre eles o Brasil. Como afirma uma publicação no site da UNICEF Brasil (2020).

Com o agravamento da crise econômica e social na Venezuela, o fluxo de cidadãos venezuelanos para o Brasil cresceu maciçamente nos últimos anos. Entre 2015 e maio de 2019, o Brasil registrou mais de 178 mil solicitações de refúgio e de residência temporária. A maioria dos migrantes entra no País pela fronteira norte do Brasil, no Estado de Roraima, e se concentra nos municípios de Pacaraima e Boa Vista, capital do Estado⁶.

A migração venezuelana para o Brasil se apresenta como um dos grandes desafios para o governo brasileiro, pois, além de agravar uma série de problemas sociais vividos no país de origem, como acesso à saúde, moradia, alimentação de qualidade e oferta de vagas escolares para as crianças, acendeu um alerta sobre as demandas culturais de parte considerável dos refugiados que adentravam a fronteira brasileira. Referimo-nos aos indígenas de diversas etnias, e, na região Oeste do Pará, especificamente na cidade de Santarém, aos indígenas Warao, grupo étnico com costumes nômades que habitam/habitavam o delta do Orinoco, no Esta-

⁵ O Grupo de Trabalho da Organização dos Estados Americanos (OEA) sobre migrantes e refugiados venezuelanos apresentou hoje seu relatório preliminar, que adverte que a migração forçada de venezuelanos ultrapassará cinco milhões de pessoas até o final de 2019 e que trata-se da segunda maior crise de migrantes e refugiados no mundo, depois daquela causada pela guerra na Síria. Disponível em: https://www.oas.org/pt/centro_midia/nota_imprensa.asp?sCodigo=P-009/19. Acesso em: 17 de mai.2020

⁶ Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/crise-migratoria-venezuelana-no-brasil>. Acesso em: 04 de jun.2020

do de Delta Amacuro⁷ na Venezuela, em uma das regiões litorânea mais importantes do país de acesso ao oceano atlântico, à áreas marítimas, ribeirinhas e zonas úmidas como pântanos, manguezais e florestas de várzeas. Praticam a pesca e a coleta de frutos e mel, e tem como principal produto de subsistência a palma de moriche (*Mauritia flexuosa*)⁸. As habitações do povo Warao caracterizam-se como residências com teto de palha e cabanas construídas sobre palafitas para proteção contra inundações (Garcia-Castro, 2000, p.79).

A palavra Warao tem sua origem nos termos *Waba* = pântano e *Arao* = habitantes, de modo que uma tradução direta seria: povos dos pântanos. Esta origem está intimamente ligada ao rio Orinoco, palavra originária de *Wirinoko* (*Wiri* = onde se rema e *Noko* = local) que tem no seu significado a ligação com às práticas da locomoção do povo. Porém, uma outra leitura etimológica defende que a palavra tem sua origem no termo (*Wa* = curiara/canoa e *Arao* = habitantes) levando ao termo mais conhecido (*Warao* = povo da canoa) e que dá nome tanto a etnia quanto a língua tradicional do grupo em questão (Garcia Castro, 2006, p.43).

Os Warao são considerados um dos povos mais antigos do continente Sul-Americano e conserva elementos culturais bem preservados, semelhantes aos povos encontrados no século XVI, período da colonização. De cultura⁹ nômade, se desloca em grupos familiares tendo sempre um líder idoso, o *Aidamo*¹⁰ que também se apresenta como chefe da tribo, sua religião não possui um nome específico, mas suas crenças originam-se de narrativas tradicionais, de estruturas cosmológicas e de preceitos do Xamanismo¹¹. Na estrutura de parentesco, o homem é responsável pela subsistência e a mulher pelo preparo dos alimentos e distribuição

⁷ Outras fontes: O estado de Delta Amacuro se divide em quatro municípios: Antonio Díaz, Casacoima, Pedernales e Tucupita (capital), havendo presença Warao em todos eles. (Kuarika Naruki, 2020, p.6)

⁸ Disponível em: <https://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/infoteca/bitstream/doc/1103403/1/capburiti.pdf>. Acesso em: 06 de jun.2020

⁹ O antropólogo Estadunidense Clifford James Geertz concebe a cultura como um complexo de significados públicos, inscritos semanticamente. Em suas palavras: “O conceito de cultura que eu defendo é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado à teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo estas teias e suas análises, portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significados” (Geertz, 1978, p.15)

¹⁰ É uma posição social hereditária e vitalícia ligada à figura masculina e à chefia de um grupo familiar formador da comunidade.

das ferramentas de trabalho. Os casamentos acontecem de acordo com as relações de parentesco e as regras de residência são uroxilicais (Garcia Castro, 2006, p. 45).

Eventos históricos de deterioração das condições de sobrevivência, invasões de suas terras por agricultores e pecuaristas, além da busca por melhores condições de subsistência em outros territórios, incluindo as grandes cidades, intensificou o Êxodo dos Warao¹² para os centros urbanos venezuelanos, e posteriormente, com a crise econômica de seu país, para nações fronteiriças (Rojo, 2000). No Brasil, ao solicitar refúgio, os Warao chegam sem dominar o espanhol (língua oficial da Venezuela) e sem a compreensão da língua portuguesa (língua oficial do Brasil) o que se apresenta como uma barreira consistente ao processo de socialização e inserção nas relações comunitárias e na obtenção de possibilidades de participação no mercado de trabalho¹³. Em decorrência desta não inserção social em outras cidades brasileiras e em Santarém, os Warao têm vivido em estado de mendicância diante das escassas políticas de assistência social oferecidas. Não são poucas as cenas observadas onde encontramos crianças Warao nas ruas, usadas como um meio de obtenção de alguma subsistência para suas famílias¹⁴.

Sobre a condição de refugiado

A ONU definiu a categoria de refugiado, na Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados de¹⁵ 1951, como todas as pessoas que escapam de conflitos armados ou perseguições, apoiando-se no artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 que afirma que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos.

¹¹Warao Tribe. Disponível em: <https://www.arcgis.com/apps/MapJournal/index.html?appid=cd72e623a01e471aac4b4bb994518412>. Acesso em: 05 de jun. 2020

¹² Disponível em: “Mendicidad indígena: Los Warao Urbano” 2000, p. 80

¹³<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-41587208>; <https://veja.abril.com.br/mundo/onusituacao-de-indios-venezuelanos-no-brasil-e-tragica/>;

¹⁴Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2020/01/criancas-venezuelanas-vivem-de-esmolas-nas-ruas-de-cuiaba.shtml>

¹⁵Adotada em 28 de julho de 1951 pela Conferência das Nações Unidas de Plenipotenciários sobre o Estatuto dos Refugiados e Apátridas, convocada pela Resolução n. 429 (V) da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 14 de dezembro de 1950. Entrou em vigor em 22 de abril de 1954, de acordo com o artigo 43. Série Tratados da ONU, Nº 2545, Vol. 189, p. 137.

São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (Brasil 2009, p. 04).

É importante demarcar como as leis brasileiras definem a condição de refugiado. O estatuto dos Refugiados de 1951, define em seu artigo 1º:

Será reconhecido como refugiado todo indivíduo que:

I - devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;

II - não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior;

III - devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país.

(BRASIL, 1997).

É importante definir semanticamente os termos utilizados para classificar como refugiados a situação em que se enquadram as pessoas que migram para outros países em busca de melhores condições de vida. Os termos aqui usados para a discussão sobre a situação sócio educacional dos Warao são: refugiado e migrante. O *refugiado* é todo aquele que se refugia de seu país por conta de perseguições de caráter racial, religioso dentre outros e que esteja impedido de regressar ao seu país. Já o termo *migrante* refere-se ao indivíduo que migra de seu país para outro em decorrência de motivos familiares, casamento, melhores oportunidades de trabalho, negócios etc. O motivo não é, necessariamente, uma busca de melhores condições de vida. O Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) alerta que:

Confundir os termos “refugiado” e “migrante” pode gerar sérias consequências na vida e na segurança dos refugiados. Misturá-los desvia a atenção das salvaguardas legais específicas a que os refugiados têm direito. A confusão também prejudica o apoio público aos refugiados no momento em que eles mais necessitam desta

proteção. Para o ACNUR, os direitos humanos tanto dos migrantes quanto dos refugiados devem ser inteiramente respeitados, sem perder de vista, porém, a problemática particular em que estes últimos estão enquadrados¹⁶.

O povo Warao recebe o status de refugiado no Brasil por necessitar de apoio dos órgãos públicos para que seus direitos humanitários fundamentais sejam respeitados, sobretudo em termos de subsistência alimentar. Também são considerados como refugiados porque não possuem expectativa de retorno ao seu país, tanto pela situação de grave crise econômica que a Venezuela enfrenta atualmente, quanto por não terem como garantir a manutenção de subsistência alimentar em suas terras de origem, uma vez que, na região onde habitavam, grandes petrolíferas se instalaram causando graves danos ao meio ambiente e, consequentemente, o deslocamento dos indígenas para outras regiões, para os centros urbanos e outros países do continente. Como destacam Moreira e Camargo:

As iniciativas da extração do petróleo dificultaram o acesso livre em seus territórios ancestrais, essa atividade também não registrou o emprego da mão de obra Warao. Contudo, as atividades de várias empresas petroleiras, nos estados de Monagas e Delta Amacuro, envolveu as atividades de prospecção, como explorações sísmicas, perfurações e outros, deixando como consequência a contaminação fluvial, a diminuição dos recursos pesqueiros, além das destruições de regiões de manguezais (Moreira e Camargo, 2017, p. 50)

Em 2017, quando o fluxo migratório se intensificou, os órgãos públicos tiveram que lidar com uma situação nova até então: a presença de indígenas aldeados nos centros urbanos. Como relata Farias (2017)¹⁷

¹⁶ACNUR explica significado de status de refugiado e migrante. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/acnur-explica-significado-de-status-de-refugiado-e-migrante/>. Acesso em: 16 de abr. 2020

¹⁷FARIAS, Aláise. Crise na Venezuela: Dos 500 índios Warao refugiados metade vive embaixo de viadutos em Manaus. Amazônia Real, 2017. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/crise-na-venezuela-dos-500-indios-warao-refugiados-metade-vive-embaixo-de-viadutos-em-manaus/>. Acesso em: 17 de jun.2020

sobre a realidade dos Warao em Manaus, no estado do Amazonas:

Dos cerca de 500 índios Warao que migraram nos últimos cinco meses da Venezuela para Manaus, metade mora em barracas de lona em ruas e embaixo dos viadutos que ficam no entorno do Terminal Rodoviária, na zona centro-sul da capital amazonense. A falta de acolhimento humanitário, como prevê a nova Lei da Migração, criou um drama sem precedentes na cidade cuja economia vem das ricas indústrias da Zona Franca. Quem passa de ônibus ou de carro pelas vias a imagem que se vê é similar das favelas que surgiram quando Calais, na França, abrigou refugiados Sírios.

Mesmo com a concessão da condição de refúgio aos Warao, o governo brasileiro não conseguiu de imediato garantir direitos básicos assegurados por leis e reivindicados pelos órgãos de imprensa e pela população em geral. Para que os imigrantes fossem acolhidos e a eles oferecidos ajuda humanitária, sobretudo para as crianças que se encontravam em situação de vulnerabilidade social, foi necessário que o Ministério Público Federal (MPF) acionasse órgãos responsáveis para que dessem auxílio humanitário aos Warao.

Outra preocupação das instituições é com o anúncio do 1º Plano de Contingência que o governo do presidente Michel Temer (PMDB) organiza na fronteira do Brasil com a Venezuela, que pode causar restrições a vinda de refugiados índios e não índios para Manaus. Autoridades como o prefeito de Manaus, Arthur Virgílio Neto (PSDB), defendem a instalação de “um campo de refugiados e uma barreira” na fronteira para impedir a chegada de mais índios Warao na capital amazonense.

As recomendações feitas pelo MPF do Amazonas envolveu a solicitação de um trabalho pericial que deu origem ao Parecer Técnico nº10/2017¹⁸, expondo a situação precária dos indígenas Warao naquela

¹⁸O documento tem como objetivo de descrever e analisar a situação dos indígenas da etnia Warao em Manaus, provenientes da região do delta do Orinoco, na Venezuela e também procura abordar as medidas adotadas até então pelo poder público e pela sociedade civil diante da permanência das famílias Warao em Manaus e foi solicitado pelo Procurador do MPF Fernando Merlo-

cidade e indicando sugestões ao governo local para que recebessem os refugiados, em situação de vulnerabilidade social. A partir deste documento, o governo municipal iniciou um processo de mobilização em busca de definições de políticas públicas que atendessem as necessidades básicas dos Warao. Cabe ressaltar que dois outros documentos foram elaborados neste sentido: Parecer Técnico N° 208/2017¹⁹ e a Peça Pericial N° 01/2017/Antropologia/PR-RR/SP²⁰.

A sugestão número 10 do Parecer Técnico n° 10/2017 recomenda: “que sejam elaboradas ações e políticas públicas etnicamente diferenciadas, em conjunto com os Warao, principalmente nas áreas de saúde, educação, trabalho, moradia e abrigo”. Ao chegarem ao Brasil, os indígenas Warao necessitavam de assistência médica, muitos apresentavam a saúde debilitada pelas longas jornadas a pé que fizeram de suas regiões até a travessia da fronteira, crianças apresentavam problemas epidérmicos, desnutrição e outras doenças. Dentre outras enfermidades, os migrantes apresentaram quadros sintomáticos de sarampo, o que exigiu a aplicação de um plano de prevenção à doença, campanhas de vacinação e imunização em grande escala. Contudo, mesmo com a vacinação, muitos indígenas acabaram contraindo a doença em 2018:

[...] Todos os casos confirmados de sarampo ocorreram em venezuelanos da etnia Warao, que chegaram dentro do período de incubação da doença, tendo passado pelos estados de Roraima e Amazonas, que enfrentam surtos de sarampo. Diante dos casos suspeitos foram aplicadas quase 600 doses de vacina tríplice viral na vacinação de bloqueio feita no local de residência e no entorno dos casos suspeitos”, informou a Sesma em nota[...]. São 1.935 casos confirmados de sarampo no Brasil. O maior registro da doença ocorreu nos estados do Amazonas (1.525) e de Roraima (330), de acordo com o balanço do Ministério da Saúde divulgado no úl-

to Soave, titular do 5° Ofício Cível da Procuradoria da República no Amazonas (PR-AM), e está vinculado ao Inquérito Civil n° 1.13.000.000541/2017-81. (PARECER TECNICO n° 10/2017)

¹⁹Sobre a situação dos Warao nas cidades de Boa Vista e Pacaraima, no estado de Roraima: um parecer concluído em março de 2017 por Luciana Ramos, Emília Botelho e Eduardo Tarragó, peritos em antropologia do MPF. (PARECER TECNICO n° 10/2017)

²⁰Peça pericial finalizada em maio de 2017, pelo perito Eduardo Tarragó, que aborda especificamente a questão da configuração familiar dos indígenas Warao e seu acolhimento na cidade de Boa Vista. (PARECER TECNICO n° 10/2017)

timo dia 3, que também apontou que outros 7.974 casos suspeitos estão em investigação. De acordo com a pasta, também existem casos isolados da doença em unidades da federação, como no Pará, com 14 casos. O Estado não registrava casos de sarampo desde os únicos três confirmados em 2010. A doença voltou a aparecer no Pará em 2018²¹.

Os problemas de saúde são apenas um dos vários desafios enfrentados na implementação de ações de assistência aos refugiados indígenas Warao no Brasil. Assim como a saúde a educação se apresentam como um desafio fundamental a ser enfrentado, pois, por se tratar de grupo indígena de costumes nômades e que estão em deslocamento pelo país, faz-se necessário o desenvolvimento de políticas educacionais que contemplem essas especificidades. Para que possamos construir um amplo debate sobre as possibilidades de oferta de ensino adequada a um grupo indígena migrante no Brasil, faz-se necessário uma breve análise histórica da educação indígena no país, desde a colonização até a atualidade.

Educação indígena no Brasil: uma breve cronologia

A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205, trata do direito à educação e afirma ser direito de todos e dever do Estado e da família, demonstrando assim o compromisso em proporcionar educação a todos aqueles que estiverem em território nacional. Sendo assim, todo migrante deve gozar dos mesmos direitos educacionais que o cidadão brasileiro. Mas como construir serviços escolares para imigrantes indígenas e nômades? Quais as políticas educacionais que podem ser elaboradas para este público? É possível pensar em uma rede nacional de escolarização que permita a continuidade, avaliação e progressão de nível para crianças e adolescentes migrantes, de cultura nômade, como os Warao, que estão em constante deslocamento dentro do território brasileiro? Para pensar

²¹SARAMPO MATOU BEBÊ WARAO EM BELÈM. O liberal, 2018. Disponível em: <https://www.oliberal.com/para/sarampo-matou-beb%C3%AAs-warao-em-bel%C3%A9m-1.39634>. Acesso em: 19 mai. 2020.

essas perguntas, indicaremos um breve olhar cronológico sobre a educação para populações indígenas que pode ser dividido em três grandes marcos: a Escola de catequese, o projeto civilizatório e o ensino bilíngue.

A Escola de catequese

A chegada dos Jesuítas ao Brasil ocorreu em 1549 através da Companhia de Jesus, uma ordem religiosa que tinham como objetivo a disseminação do catolicismo e a educação no “Novo Mundo”. Tinham papel importante na educação indígena, os chamados “soldados da fé”, aprenderam a língua tupi-guarani e elaboraram materiais didáticos para catequisar as crianças indígenas, anulando suas tradições por considerá-las ultrapassadas e selvagens, como demonstra (Soares 1961, p. 142), a Companhia de Jesus significou “uma explosão de pensamento religioso transvertido ao campo das atividades práticas. Refazer o homem, infundir-lhe espírito novo, arquetipá-lo em finalidades sociais e religiosas, foi a ação da Ordem”.

O projeto civilizatório

Com a Reforma Pombalina, Marquês de Pombal tornou público o diretório do Índio instituído pelo rei de Portugal D. José I, que tinha como objetivo assegurar a liberdade aos índios, mas que trazia contrariedades, uma vez que os indígenas deveriam ter acesso aos espaços educacionais onde o ensino acontecia obrigatoriamente no idioma português e o uso da língua materna indígena era sumariamente proibido; meninos e meninas recebiam educação distintas; a nudez era proibida e a mestiçagem era estimulada. Como relata Garcia Castro:

O Diretório tinha como objetivo principal a completa integração dos índios a sociedade portuguesa, buscando não apenas o fim das discriminações sobre estes, mas a extinção das diferenças entre índios e brancos. Dessa forma, projetava um futuro no qual não seria possível distinguir uns dos outros, seja em termos físicos, por meio da miscigenação biológica, seja em termos comportamentais,

por intermédio de uma série de dispositivos de homogeneização cultural (GARCIA, 2007, p.24).

A desobediência às diretrizes estabelecidas pela reforma Pombalina era punida até mesmo com a morte, o que confirma seu caráter apenas violento, autoritário, controlador e impositivo, o que revela o retrato de uma prática somente colonial e de imposição linguística. Neste contexto, não há preocupação com o que recentemente se concebe como respeito e tolerância. O que existem são apenas propósitos de manutenção territorial da colônia, da supremacia da religião cristã e da criminalização de práticas culturais não-europeias.

O Ensino Bilingue.

Apenas recentemente a construção histórica dos direitos dos povos indígenas no Brasil passaram a ser reconhecidos. A partir do artigo 231 CF/1988, que dispõe que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”, institucionalizou-se a ideia de direito indígena. Assim, a lei afiança ao indígena o direito de ser quem é, e com o reconhecimento da pluralidade cultural a educação indígena, passou a “permitir” o uso de sua língua, implementando assim o *Ensino Bilingue*. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabeleceu em seu artigo 78 a oferta de ensino bilíngue e a interculturalidade:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (LDB, 1996).

A garantia da oferta de ensino escolar aos indígenas brasileiros passou a ter um lugar nos debates acadêmicos educacionais apenas recentemente, embora a ideia de “instrução” possa datar desde a colonização, quando se buscava “civilizar” as populações indígenas, moldando-as aos costumes europeus (Troquez, 2014). Nos dias atuais, a educação indígena é concebida como um instrumento de transformação social, de maneira que a educação escolar indígena para o século XXI se apresenta com o objetivo de fortalecer o diálogo entre diferentes grupos étnicos, colocando-os em posição técnica para debater com a sociedade brasileira sobre as formas e propósitos da educação que lhes é ofertada dentro e fora dos territórios étnicos, tensionando e criticando modalidades ainda assimétricas e hierarquizadas de ofertas de escolarização.

Educação escolar para indígenas nômades: escolarização em deslocamento?

Dia 28 de Setembro de 2017 foi registrada a chegada do primeiro grupo de 30 indígenas venezuelanos ao município de Santarém, que se instalaram na praça da Matriz, no centro da cidade. O grupo foi atendido pelo Conselho Tutelar do município e levados ao Centro Popular Dom Lino Vombommel²², onde receberam alimentação e em seguida foram hospedados em uma igreja evangélica. No dia 03 de outubro foram transferidos para o Centro de Formação Franciscana, ligado a Diocese de Santarém, no bairro Jardim Santarém, que lhes ofereceu suas instalações por um mês, até que a prefeitura disponibilizasse um local adequado para o acolhimento dos imigrantes. Com o crescente fluxo de deslocamentos dos Warao na região, em pouco mais de duas semanas o número de mi-

²²Fundado em 30 de janeiro de 2014, O Centro POP é uma unidade pública voltada para o atendimento especializado à população em situação de rua. Realiza atendimentos individuais e coletivos, oficinas e atividades de convívio e socialização, além de ações que incentivem o protagonismo e a participação social das pessoas em situação de rua. Disponível em: http://www.agencia-santarem.com.br/exibe_notas.asp?id_notas=125. Acesso em: 16 de jun. 2020.

grantes cresceu exponencialmente, passando de 30 para 90 pessoas²³, ocasionando superlotação no abrigo, o que tornou inviável a permanência dos indígenas no Centro Franciscano.

Após decisão do MPF e da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) de Santarém, ficou decidido pela transferência dos indígenas para a escola municipal Nossa Senhora de Fátima, que se encontrava fora de funcionamento desde 2013. A escola está situada no bairro Cambuquira, as margens da BR 163, também conhecida como Santarém/Cuiabá. No dia 1º de novembro aconteceu a transferência dos Warao para esta escola. A partir desta transferência, os indígenas passaram a ser atendidos pela Secretaria Municipal de Assistência social (SEMTRAS), através da Casa de Acolhimento de Adultos e Famílias (CAAF), que é descrito como um equipamento da SEMTRAS. Como destacou o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) que tem parceria com a Prefeitura de Santarém no apoio aos Warao:

A CAAF é um equipamento da Proteção Social Especial de Alta complexidade, cujo objetivo principal é prestar acolhida ao público adulto/familiar que esteja em vivência de situação de vulnerabilidade social. Também busca-se a inclusão desse público em ações e serviços públicos conforme preconiza a Política Nacional de Assistência Social²⁴.

Assim como os demais Estados pelos quais os indígenas Warao se deslocaram, o município não contava com um plano de acolhimento definido, e, em pouco mais de um mês da chegada do primeiro grupo de indígenas, a SEMTRAS já contabilizava cerca de 120 pessoas em Santarém, dentre elas crianças e idosos, o que levou o governo municipal a declarar situação de emergência social²⁵ no município. No dia 1º de novem-

²³Índios venezuelanos em Santarém já são mais de 90. Disponível em: <https://www.oestadonet.com.br/noticia/12426/indios-venezuelanos-em-santarem-ja-sao-mais-de-9/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

²⁴UNICEF e Prefeitura de Santarém juntos na resposta humanitária venezuelana: Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/unicef-e-prefeitura-de-santarem-juntos-na-resposta-humanitariavenezuelana>. Acesso em: 17 de jun.2020.

²⁵Disponível em: Santarém decreta situação de emergência social devido a presença de refugiados venezuelanos <https://g1.globo.com/pa/santarem-regiao/noticia/santarem-decreta-situacao-de->

bro, através do Decreto nº 796/2017²⁶ a prefeitura estabeleceu, dentre outras ações, a responsabilidade de várias secretarias com relação à assistência humanitária aos Warao que se encontravam na cidade. O Decreto 796, em seu art. 5º estabeleceu o seguinte: “fica sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação – SEMED a inclusão da criança e do adolescente indígena na rede municipal de ensino, combatendo as situações de exclusão escolar e trabalho infantil.”

A oferta de educação para refugiados no Brasil é assegurada pela Convenção de 1951²⁷ da ONU, que define direitos e deveres das pessoas que se encontram em deslocamento pelo mundo e dos países que os acolhem. Esta convenção é reforçada pelo artigo 205 CF/1988, que garante a educação como um direito de todos. Entretanto, a oferta de educação escolar aos refugiados, na prática, esbarra em alguns “desafios” que se apresentam aos governantes, a saber, a língua, os costumes, a discriminação, a fragilidade do sistema educacional em cidades distantes dos grandes centros urbanos (e nos próprios centros urbanos), a dificuldades de implementação de políticas públicas educacionais voltadas para minorias ao lado das dificuldades de oferta de educação escolar aos cidadãos brasileiros.

Em Santarém, não se observou um processo diferente de outras cidades que acolheram precariamente os Warao. Por se tratar de um grupo com costumes nômades, o que implica um constante fluxo de migrações dentro do território nacional, incluindo deslocamentos no interior das cidades que os recebem, somado às barreiras da língua, pois em sua maioria as crianças não dominam o Espanhol e se comunicam na língua tradicional de seu povo, a inserção das crianças e adolescentes Warao na

[emergencia-social-devido-a-presenca-de-refugiados-venezuelanos.ghtml](#). Acesso em: 16 de jun. 2020.

²⁶Decreto nº 796/2017 – SEMGOF, de 01 de novembro de 2017. Decreta situação de emergência social no município de Santarém, devido ao intenso processo de imigração dos indígenas da etnia warao, oriundos da Venezuela, submetidos a Situação de risco pessoal e social. Disponível em: http://www.agenciasantarem.com.br/midias/anexos/85_decreto_n796_2017_01nov17_situacao_de_emergencia_social.pdf. Acesso em: 16 de jun. 2020.

²⁷A Convenção das Nações Unidas relativa ao Estatuto dos Refugiados foi formalmente adotada em 28 de julho de 1951 para resolver a situação dos refugiados na Europa após a Segunda Guerra Mundial. Esse tratado global define quem vem a ser um refugiado e esclarece os direitos e deveres entre os refugiados e os países que os acolhem. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/convencao-de-1951/>. Acesso em: 10 jun. 2020.

rede de ensino escolar municipal se caracterizou de maneira complexa, problemática e descontínua. Mesmo com o Decreto 796/2017, a matrícula regular das crianças e adolescentes na rede pública de ensino apenas aconteceu um ano e meio após sua chegada ao município de Santarém, como demonstram reportagens da época:

Em março de 2019, Secretaria Municipal de Educação (SEMED) confirmou que 37 crianças e adolescentes indígenas iniciaram as atividades educacionais na escola municipal Eloina Colares e Silva. De acordo com a SEMED a medida faz parte da política de acolhimento desenvolvida pelo poder público. Eles passarão por atividades lúdicas para que possam criar o despertar de aprender a língua portuguesa, chegando a este momento de inclusão social e aprendizagem ²⁸

Acolher de forma Inter setorial. Este é o propósito da Prefeitura de Santarém desde que o município passou a receber os imigrantes venezuelanos da etnia Warao. Nesta sexta-feira, 1º de março, mais uma etapa de inserção foi concluída com a introdução de trinta e sete crianças e adolescentes na Escola Municipal Eloina Colares e Silva. O início das atividades escolares foi supervisionado pelo prefeito Nélio Aguiar.

A inserção é fruto do trabalho integrado da Prefeitura com suas Secretarias, que desde setembro de 2017, acolhe, presta assistência e promove a inclusão produtiva desse povo, por meio da Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social (SEMTRAS), através da CAAF. Atividades educacionais foram desenvolvidas com as crianças pela SEMED, em preparação ao momento de entrada nas escolas ²⁹

A situação dos refugiados indígenas venezuelanos é desafiadora para o governo brasileiro. Este desafio se apresenta de maneira potencialmente maior em cidades como Santarém, nas quais se concentram um alto fluxo de imigrantes indígenas brasileiros e não-brasileiros. Porém,

²⁸ <https://www.oestadonet.com.br/noticia/14731/um-ano-e-meio-depois-do-primeiro-fluxo-migratorio-santarem-tem-10-vezes-mais-venezuelanos-refugiados-no-municipio/>. Acesso em: 22 de jul. 2020

²⁹ <http://www.agenciasantarem.com.br/noticia/3485>. Acesso em: 22 de jul. 2020

sem a estrutura financeira e administrativa das capitais e dos grandes centros urbanos, estes desafios se tornam mais complexos. Dentre estes “desafios” envolvidos nos processos de inserção dos indígenas, é importante analisar de que forma acontece a oferta de educação escolar aos Warao no município de Santarém, região Oeste do Pará.

O processo de escolarização dos Warao: primeiras impressões

Regularmente matriculados na rede de ensino no ano de 2019, durante o ano de 2018 passaram inicialmente por um processo de adaptação de ensino dentro da casa de acolhimento. Foram acompanhados por professores e orientadores pedagógicos que mediarão o processo de ensino aprendizagem das crianças e adolescentes Warao, possibilitando assim a criação de uma rotina educacional para que, desta forma, pudessem ingressar nas escolas de Santarém (Matos, 2019). Inseridos no sistema regular de ensino, os desafios de inclusão se apresentaram com mais força. A rotina escolar, a adaptação com os colegas e o processo de construção de confiança com professores e membros da comunidade escolar, a integração ao ambiente escolar e suas normas, a socialização com os demais alunos e o processo de alfabetização passaram a se configurar como os aspectos centrais dos desafios enfrentados pela escola. Notou-se especialmente que a criança Warao demandou das professoras um trabalho de reorganização das atividades pedagógicas na escola, demandando uma compreensão da cultura indígena e uma reorganização dos processos de ensino oferecidos aos estudantes brasileiros em Santarém, demandando uma reformulação de algumas ideias sobre criança, infância e aprendizagem entre as professoras.

[...] A criança indígena faz em miniatura o que o adulto faz. Vive no jogo a vida dos adultos. Aprende as atividades sociais rotineiras, participa da divisão social do trabalho e adquire as habilidades de usar e fazer instrumentos e utensílios de seu trabalho, de acordo com a divisão de sexo (Meliá, 1979, p.14).

Assim, a comunidade escolar precisou discutir o lugar da criança indígena existente no sistema de ensino infantil local. As crianças Warao, como crianças indígenas, ainda eram vistas como indivíduos dependentes de atenção ou frágeis cognitivamente. Por sua vez, os adultos Warao não viam as crianças com indivíduos dependentes de proteção e cuidados, trazendo para o trabalho escolar um contraponto a essa “visão fragilizadora da criança”. A criança Warao é vista como um sujeito autônomo e, desse modo, é visto entre seus familiares como alguém que precisa contribuir com a sua comunidade ativamente, devendo ser inserido no mundo do trabalho desde a tenra idade, como se pode observar nas ações das mães Warao que estão sempre acompanhadas de suas crianças ao praticarem a “coleta” nos semáforos das movimentadas avenidas urbanas, como faziam na Venezuela e agora no Brasil.

O modelo Warao nos centros urbanos venezuelanos ainda parece ser o mesmo que se registra no Brasil: pedir dinheiro em pontos estratégicos (trabalho feminino) ou vender seus artesanatos. Viajam em famílias de modo a contar com homens que se encarregam de cuidar dos seus pertences, enquanto as mulheres trabalham nas ruas (Simões, 2017, p. 52)

As crianças acompanham as mães nas atividades de coleta de dinheiro nas avenidas, fato que causou estranheza na população urbana brasileira que acionou os órgãos de proteção infantil para que as crianças fossem tiradas das áreas de risco. Os órgãos de proteção infantil em parceria com o governo municipal fizeram abordagens as mães indígenas e orientações para que as crianças ficassem no abrigo ou direcionadas a escola no momento em que elas estivessem praticando tais atividades. A atitude dos órgãos de proteção infantil não foi de imediato aceita pelos Warao por ser considerada um atentado a sua cultura. A atividade de mendicância infantil vai de encontro ao que diz o artigo 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente. “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”. Ao serem inseridas no

sistema de ensino escolar, as crianças deveriam ficar longe das ruas, dentro da escola. Porém, em vários dias da semana, faltavam a escola para “ir ao centro” acompanhar as mães, o que ocasionou um elevado percentual de ausência escolar durante o ano letivo de 2019.

A Prefeitura de Santarém anunciou no final da tarde desta quarta-feira-feira (22), que o Conselho Tutelar vai resgatar para um local seguro os menores indígenas venezuelanos que forem encontrados em situação de risco, mesmo que acompanhados de suas mães.

Em nota, a prefeitura "reforça à população que não contribua com os pedidos de dinheiro por parte dos grupos de refugiados que vão às ruas, pois parte deles utiliza o valor para a compra de bebidas alcoólicas. Em caso de identificar crianças Venezuelanas nas ruas de Santarém, a SEMTRAS pede que a população acione o Conselho Tutelar para que o menor de idade seja resgatado em segurança”³⁰.

Outro grande desafio na escolarização das crianças Warao matriculadas na rede de ensino no ano de 2019 no município de Santarém é a permanência em sala de aula. As crianças que formavam a turma de alunos regularmente matriculados na escola inicialmente contabilizava 37 alunos, mas ao final do ano letivo, contava com um número inferior a 10. O grupo que formou a primeira turma de alunos Warao possuía idades variadas que incluíam crianças em idade pré-escolar que eram atendidos em um anexo da escola onde funcionava a educação infantil. O espaço foi cedido pela comunidade (no barracão comunitário, anexo a igreja São João Batista) e abrigava duas turmas de educação infantil com alunos com idades entre 4 e 5 anos. Quatro crianças Warao foram integradas as turmas juntamente às crianças brasileiras, diferentemente do que aconteceu com as demais que foram matriculadas em uma turma específica para um suposto atendimento de suas singularidades culturais.

³⁰ Disponível em: Acionado, Conselho Tutelar vai resgatar menores venezuelanos em situação de risco nas ruas de Santarém. <https://www.oestadonet.com.br/noticia/12522/acionado-conselho-tutelar-vai-resgatar-menores-venezuelanos-em-situacao-de-risco-nas-ruas-de-santarem>. Acesso em: 10 jun. 2020.

Em uma turma multiseriada³¹ foram matriculados 37 alunos e em determinado período do ano o número de alunos chegou a 43. O grupo consistia em um núcleo parental que se subdividia em aproximadamente 6 a 8 famílias que se deslocaram juntas. Quando algumas dessas famílias se deslocou da cidade, isto ocasionou a evasão da maior parte dos estudantes desta turma. É necessário lembrar que uma turma multiseriada se constitui em “turmas que são compostas por alunos de diferentes idades, series e níveis de aprendizagem. Neste tipo de organização, apenas uma professora trabalha com esses alunos na mesma sala de aula e no mesmo horário” (Medeiros, 2010, p. 29).

A turma era composta por crianças e adolescentes com idades que variavam de 7 a 19 anos, falantes da língua tradicional de seu povo Warao, alguns com pouco domínio do idioma oficial de seu país, o espanhol, e a maioria deles com pouco ou nenhum entendimento em relação a língua portuguesa. Apesar de compartilharem a mesma nacionalidade, o grupo apresentava grande heterogeneidade, tanto na faixa etária, quanto na familiaridade com o ensino.

Cabe destacar a presença de um adolescente de 15 anos e sua irmã de 11 anos que não pertenciam a etnia Warao mas, e se deslocam com o grupo. Tanto o adolescente como sua irmã frequentaram a educação formal na Venezuela, e apresentavam certa facilidade no entendimento da língua portuguesa e alguma familiaridade com a língua escrita. Uma adolescente Warao que frequentava as aulas acompanhada de seu bebê de colo e três outras adolescentes com idades entre 14 e 16 anos também frequentaram a educação formal em suas aldeias antes de sair da Venezuela, apresentando certa desenvoltura na escrita e entendimento da língua portuguesa. Porém, pouco se comunicavam em um outro idioma que não fosse o idioma tradicional de sua etnia. Estes estudantes eram os que mais se destacavam em sala de aula por mostrarem alguma capacidade de entendimento da língua portuguesa. Os demais alunos tinham idades entre 7 e 10 anos com pouco ou nenhum domínio da língua espa-

³¹ As classes multisseriadas existem principalmente nas escolas do meio rural, visando diminuir a evasão escolar, ou em projetos específicos, baseados na metodologia da aceleração e no telecurso, buscando atrair crianças e adolescentes em situação de rua, analfabetas ou defasadas em seus estudos, para que possam aprender e serem convencidos a continuar na vida escolar. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/classes-multisseriadas/>. Acesso em: 12 de jun.2020

nhola e em sua maioria não haviam tido contato com a educação formal em seu país.

Ao assumir a turma em Abril de 2019, o grande desafio narrado pelo professor mediador foi a barreira da língua, que dificultava a comunicação com a turma. Isto, porém, não impediu o entendimento e a realização de muitas atividades em sala de aula, com participação dos indígenas Warao através de uma comunicação por meio de gestos e também do uso de um “portunhol”³². Na sala de aula foram fixados cartazes produzidos com a participação dos alunos e que apresentavam palavras na língua original das crianças Warao com termos do seu cotidiano e com tradução para a língua portuguesa, para que estivessem em contato simultâneo com aspectos da sua cultura e do país que os acolhe. Pelo fato de a maioria dos alunos terem uma noção de espanhol, as professoras falavam “portunhol”, misturando as duas línguas (português e espanhol); na sala havia cartazes com algumas palavras ou expressões na língua warao, para os alunos manterem contato com a língua materna³³.

A teoria histórico-cultural elaboradas por Vygotsky (1896-1934) afirma que as mudanças na sociedade impactam diretamente no comportamento dos sujeitos, influenciando seus processos de desenvolvimento cognitivo e, conseqüentemente, a evolução de seus processos psicológicos. Vygotsky demonstram que a aprendizagem está relacionada ao meio em que o indivíduo está inserido e sua troca com ele. Desse modo, o professor tem um papel fundamental no processo de adaptação do indivíduo ao ambiente de aprendizagem. Ao acompanhar os estudantes Warao, a professora responsável e a professora auxiliar da turma se tornaram responsáveis pela integração dos Warao dentro do ambiente escolar, um ambiente culturalmente estranho, ajudando-os a se familiarizar com o espaço. Também ajudaram a transmitir segurança nos processos de interação com outros membros da comunidade escolar. Mesmo com o

³² Portunhol, uma mistura de português com o espanhol. Sobre o uso do portunhol no Brasil, ver: Observatório da Educação na Fronteira: Política Linguística em Contextos Plurilíngues: desafios e perspectivas para a escola/ Rosângela Morello e Marci Fileti Martins (Organização) - Florianópolis: IPOL: Editora Garapuvu, 2016 248p.

³³ Disponível em: Grupo de estudos quer mapear situação sociolinguística de escolas públicas do oeste paraense. <https://g1.globo.com/pa/santarem-regiao/noticia/2020/02/19/grupo-de-estudos-quer-mapear-situacao-sociolinguistica-de-escolas-publicas-do-oeste-paraense.ghtml>. Acesso em: 10 de jun. 2020.

acompanhamento em sala de aula, havia também o propósito de auxiliar na construção de alguma autonomia as crianças em seu processo de adaptação àquela instituição de ensino.

O processo de adaptação entre culturas distintas deve acontecer de forma a respeitar o tempo e o espaço de cada um e em uma relação de troca entre os indivíduos. Faustino e Mota (2016, p. 401) afirmam que “Ao nascer, a criança se insere no ambiente organizado culturalmente inicia; em um, longo processo, apropriando-se dos conhecimentos necessários à medida que participa das atividades desenvolvidas pelo grupo social a que pertence”.

Vale assinalar que as famílias Warao, em sua maioria, se deslocam em grupo em busca de melhores condições de vida. A situação de constante deslocamento entre as cidades criou uma rede de informações internas entre os Warao que são repassadas via celular por grupos parentais que migraram para outros estados do país, facilitando e incentivando o deslocamento destas famílias para outras capitais. O fenômeno ocasionou um alto índice de evasão na turma formada para atender as crianças indígenas, o que causou preocupação tanto para a direção da escola quanto para o governo que, ao se deparar com a situação, percebeu a ausência de políticas de conscientização e valorização da educação escolar. Por se tratar de um grupo indígena, o processo educacional não-escolar acontece de maneira informal e segue os preceitos do grupo familiar, sendo transmitido de forma oral pelos parentes mais próximos às crianças, durante o cotidiano familiar, como acontece com outros grupos indígenas do Brasil.

Florestam Fernandes, ao investigar o processo educativo entre os Tupinambá, assinala que a educação indígena objetiva preparar o sujeito, a criança, para conformar-se aos outros, mas sem perde a capacidade de realizar-se como pessoa e de ser útil à coletividade como um todo. Isso significa afirmar que o indivíduo era orientado para ‘fazer’ certas coisas como para ‘ser’ homem ou mulher, segundo os ideais de humanidade experienciados pelos grupos (Faustino e Mota, 2016, p. 399)

Essa afirmação nos permite uma reflexão acerca da educação nos moldes ocidentais que está sendo ofertada a uma população com práticas culturais distintas e com fluxos de deslocamentos constantes que não concebem a educação da mesma forma que os outros grupos imigrantes existentes no Brasil, vindos para o país em razão dos mais variados motivos.

A legislação educacional brasileira de amparo à imigrantes segue recomendações mundiais de vários órgãos que buscam ofertar uma educação que promova a inserção sociocultural e, posteriormente, proporcione o acesso aos serviços sociais básicos, como moradia, educação e acesso ao mercado de trabalho para que assim conquistem melhores condições de vida. A legislação brasileira assegura aos indígenas educação bilíngue e processos próprios de aprendizagem, valorizando assim a sua cultura e promovendo respeito aos povos originários do País.

Considerações finais

O nono secretário-geral das Nações Unidas António Guterres em um evento sobre refugiados e imigrantes defendeu que a educação é um importante instrumento para cumprir as aspirações das pessoas e para aumentar as possibilidades de reconstrução dos seus países. Assim, a educação assume um papel importante para desenvolvimento socioeconômico das pessoas que se deslocam pelo mundo, o que leva a refletir sobre as formas de ensino que são ofertadas e quais as concepções dos imigrantes em relação a educação.

Desse modo, é importante que primeiramente se compreenda a cultura dos povos que migram, para que assim possam desenvolver políticas educacionais específicas ao atendimento dessas pessoas. Especificamente, em Santarém com o fluxo de migrantes indígenas venezuelanos as políticas educacionais devem ser pensadas sob a perspectiva das especificidades de um povo que tem como traço forte o costume nômade e a língua tradicional de seu povo.

O direito à educação é universal e instituído em diversas nações como direito fundamental, porém as políticas educacionais específicas de

atendimento as novas configurações³⁴ sociais ainda se apresentam como um desafio as nações que recebem povos com cultura distintas. Não basta apenas a garantia de acesso à educação formal de crianças e jovens, mas também é importante garantir permanência e inclusão do aluno, respeitando suas especificidades e para que assim a educação cumpra sua função social.

Referências

BRASIL. **Parecer técnico/Manaus/SEAP/PR/AM. nº 10/2017.** Sobre a situação dos indígenas Warao na cidade de Manaus. Ministério Público Federal/Amazonas.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990

_____. **Declaração dos Direitos Humanos.** UNIC/RIO/005. Janeiro 2009. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>.> Acesso em: 08 de jun. 2020.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.> Acesso em: 10 de jun. 2020.

_____. **Estatuto dos Refugiados.** Lei nº 9.474, de junho de 1997. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm.> Acesso em: 18 de mai. 2020.

_____. **LDB – Leis de Diretrizes e Bases.** Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <<https://www.jus.com.br/topicos/11684035/artigo-78-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>.> Acesso em: 17 mai. 2020

_____. **Parecer Técnico/SEAP/6ºCCR/PFDC nº208/2017, de 14 de março de 2017.** Sobre a situação dos indígenas da etnia Warao, região do delta do Orinoco, nas cidades de Boa Vista e Pacaraima. Brasília: Ministério Público federal/ procuradoria geral da República.

FARIAS, Aláise. **Crise na Venezuela: Dos 500 índios Warao refugiados metade vive embaixo de viadutos em Manaus.** Amazônia Real, 2017. Dis-

³⁴ <https://www.publico.pt/2016/09/20/mundo/noticia/educacao-de-refugiados-e-questao-de-seguranca-global-diz-antonio-guterres-1744597>. Acesso em: 12 de jul. 2020

ponível em: <<https://amazoniareal.com.br/crise-na-venezuela-dos-500-indios-warao-refugiados-metade-vive-embraixo-de-viadutos-em-manaus/>.> Acesso em: 17 de jun. 2020.

FAUSTINO, R. C; MOTA, L. T. Crianças indígenas: o papel dos jogos, das brincadeiras e da imitação na aprendizagem e no desenvolvimento. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 38, n. 4, p. 395-404, 2016.

GARCÍA CASTRO, A. “Mendicidad Indígena: Los Warao Urbanos”. **Boletín Antropológico**. Centro de Investigaciones Etnológicas – Museo Arqueológico – Universidade de Los Andes. Mérida, nº 48. Enero-Abril, 2000.

GARCIA CASTRO, A. **Migración de indígenas Warao para formar barrios marginales en la periferia de las ciudades de Guayana, Venezuela**. Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas (IVIC) Departamento de Antropología Caracas, Venezuela e Instituto de Investigaciones Antropológicas de Castilla y León (IIACYL). España. [Artículo publicado en: Represa Pérez, Fernando (Coordinador) (2006). *De Quito a Burgos: Migraciones y Ciudadanías*. Burgos España: Editorial Gran Vía. (43-48)]. 2006

GARCIA, E. F. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional. **Tempo**, v. 12, n. 23, p. 23-38, 2007.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

MEDEIROS, Maria Diva de. **A escola rural e o desafio da docência em sala de aula multisseriadas: o caso de Seridó norterriograndense**. 2010. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

MELIÀ, B. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MOREIRA, Elaine; CAMARGO, Júlia. Capítulo 3 Pesquisa Qualitativa. *In: DA FROTA SIMÕES, Gustavo. Perfil sociodemográfico e laboral da imigração venezuelana no Brasil*. Curitiba: CVR, p. 49-81, 2017.

MUNARO, Jacqueline Graff. La adaptación de los alumnos inmigrantes: factores importantes para la educación. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 1, p. 237-255, 2014.

NARUKI, Kuarika. **Comissão Interinstitucional – Educação Warao**. Grupo de trabalho interinstitucional Projeto Político Pedagógico Warao. Belém, 2018

ROJO, Antonio E. V. **Los Warao e la cultura del moriche**: identificación etnohistórica y elementos culturales. Caracas: Universidad Católica, 2000.

SIMÕES, Gustavo da F. **Perfil sociodemográfico e laboral da imigração venezuelana no Brasil**. Curitiba: CRV, 2017.

TEIXEIRA SOARES, Álvaro. **O Marquês de Pombal**. Brasília: Editora da UnB, 1961.

TROQUEZ, Marta. TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Educação escolar indígena no Brasil: por uma revisão de conceitos, de políticas e de práticas. **Horizontes - Revista de Educação**, v. 2, n. 4, p. 49-68, 2014.

X

PANORAMA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: ESTUDO DO PME E DO PNME NO CONTEXTO MUNICIPAL*

Thaiana Netto Fonseca Baptista¹
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares²

Introdução

Este texto apresenta um panorama de como a educação integral em tempo integral vem sendo implementada no município de Santarém/PA, a partir de pesquisa bibliográfica, análise de documentos oficiais - leis, pareceres, decretos e resoluções - e de dados quantitativos³. O recorte temporal compreende o período de 2009 a 2019, tendo como base a implementação dos Programas Mais Educação – PME - e Novo Mais Educação – PNME. Esses dois programas configuram as principais políticas educacionais indutoras de educação em tempo integral no município.

Para compreensão de como a educação integral vem se delineando no contexto nacional e, por consequência, na esfera municipal, retrata-se o histórico de construção do seu amparo legal e normativo. Em seguida, no intento de analisar a evolução de acesso à educação integral no Brasil e o cumprimento da meta 6⁴ do Plano Nacional de Educação -

*DOI – 10.29388/978-65-86678-45-1-0-f.233-260

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará–UFOPA. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, HISTEDBR/UFOPA. E-mail: nettogeografia@gmail.com

² Doutora em Educação. Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará–UFOPA. Pesquisadora produtividade em pesquisa (PQ2) CNPq. Líder Adjunta do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, HISTEDBR/UFOPA. E-mail: maria.colares@ufopa.edu.br

³ Que foram organizados a partir de informações e dados disponibilizados: nos sites do Ministério da Educação -MEC-, Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação – FNDE -, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP - e Secretaria Municipal de Educação e Desportos de Santarém.

⁴ Meta 6: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as)

PNE 2014/2024 -, que trata da ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, sete horas diárias, busca-se traçar um panorama dos índices alcançados em níveis nacional e municipal.

Educação integral no contexto nacional

Ao analisar a educação integral no Brasil na atualidade, é importante que se compreenda como as políticas educacionais foram se delineando ao longo do tempo no cenário nacional. Portanto, a reconstrução desse histórico aponta a educação integral como tema que vem sendo levantado na perspectiva da educação escolar desde o início do século XX.

A partir de diferentes movimentos associados às questões políticas, sociais e filosóficas que repensavam as estruturas educacionais organizadas naquela época, emergiram discussões acerca de uma educação que fosse integral e em tempo integral (CAVALIERE 2010). Embora cada movimento possuísse concepções próprias no que tange à educação integral, de certo modo, as concepções trazidas à tona, posteriormente influenciaram a formulação de políticas de educação integral (FERREIRA, 2015).

Para Coelho (2004, p. 3), o período entre as décadas de 1930 e 1960, constitui-se em “verdadeiro caldo político-ideológico” para a educação nacional, ao passo, que se “[...] encontraram, nos movimentos anarquista, integralista e liberal, os ingredientes para a formação do sistema de ensino nacional laico tendo, como um de seus panos de fundo, concepções de educação integral e de tempo integral”.

A sistematização das discussões envolvendo o dueto educação integral e em tempo integral teve maior ênfase na década de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova⁵ e, a partir daí, foi ganhando corpo prático: em 1950, Anísio Teixeira implantou em Salvador, na Bahia, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro; em 1980, Darcy Ribeiro ide-

alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014).

⁵ Ver “Manifesto dos pioneiros a educação nova”. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, p.188-204, ago.2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Último acesso em 26/05/2020

alizou os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs⁶ -, no Rio de Janeiro. Embora tenham sido experiências fundamentais para instrumentalizar as discussões da educação integral, esses projetos não foram suficientes no sentido de efetivar uma política pública de implantação de tempo integral na educação básica (COELHO; MENEZES, 2007).

Foi a partir da Constituição de 1988, que a construção de uma base legal de amparo à educação integral começou a ser delineada no Brasil. Embora não haja referência explícita à categoria educação integral, o texto da Constituição, em seu artigo 6^o⁷, apresenta a educação como o primeiro dos dez direitos sociais previstos como base para a formação do indivíduo (GUARÁ, 2007), aspecto reiterado no artigo 205^o⁸ que prevê a educação como direito de todos, devendo ser promovida para o "[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Dessa forma, entende-se que há na Constituição Federal a condução para o entendimento de uma educação que objetiva a formação integral do indivíduo (COELHO; MENEZES, 2007).

Nesse sentido, é necessário explicitar o entendimento adotado no presente trabalho para as categorias educação e educação integral. A compreensão da primeira categoria é baseada nas concepções de Saviani (2013), portanto, compreende-se que educação é uma construção histórica, resultado de práticas sociais e diferentes visões de mundo de determinados contextos sociais. Constitui-se, assim, em uma atividade inerente e indissociável da formação do ser humano – do sujeito histórico -, realizando-se de maneira intencional, ao passo que, é através dos processos educativos que o indivíduo irá se relacionar com o mundo e assim

⁶ Instituições públicas de ensino fundamental criadas pelo governador Leonel Brizola (CIEP's), no estado do Rio de Janeiro, visando a implementação de uma educação integral em tempo integral. "Cabe sublinhar que o surgimento dos CIEP's teve como contexto o período de redemocratização e, embora o projeto tenha recebido muitas críticas de partidos políticos e acadêmicos (de esquerda e direita), a proposta dos CIEPS suscitou discussão sobre a escola pública, contribuindo para o avanço do processo de democratização da escola pública (BARÃO, JACOMELI, GONÇALVES, 2019).

⁷ Art. 6^o: São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988)

⁸ Art. 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

apreendê-lo. Para o autor, educação é “o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 13).

A partir do exposto, entende-se que a educação escolar deve acontecer em conjunto com práticas educativas comprometidas com a necessidade de ofertar uma formação integral para o indivíduo, levando em conta as dimensões ética, estética e intelectual vinculadas à formação emancipadora do educando. Portanto, educação integral só se realiza quando o tempo destinado a atividades escolares está associado com a prática qualitativa de ampliação das possibilidades de aprendizagem (MOLL, 2010).

Para tal ampliação da jornada escolar, é imprescindível que as práticas educativas sejam capazes de oportunizar a construção de conhecimento alicerçado no raciocínio, na memória, na ética, no esporte, no lazer, na imaginação e na afetividade, valores fundamentais que perpassam pela construção das relações humanas e estão inseridos no contexto temporal e espacial (GUARÁ, 2006; COELHO, 2009). Além disso, tais práticas precisam estar pautadas em um projeto pedagógico comprometido com a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de perceberem-se como sujeitos sociais – indivíduos - inseridos em determinado contexto histórico permeado por contradições. (MORAES, 2009).

Assim, a partir de tal embasamento, pode-se considerar que, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9394/96, o Estado brasileiro assume a responsabilidade legal de formalizar a integralização do tempo de permanência dos discentes em atividades escolares. Em consonância com a Constituição de 1988, a LDBEN, em seus artigos 1º e 2º, reafirma a importância da educação escolar integral como uma das bases fundamentais para o pleno desenvolvimento do educando (COELHO; MENEZES, 2007).

⁹ **Art. 1º** A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. **Art. 2º** A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

A LDBEN traz à tona a discussão entre a relação da formação integral do educando e o tempo de permanência na escola, à medida que determina a jornada do ensino fundamental (OLIVEIRA; COLARES, 2019). Em seus artigos 34º e 87º, a referida lei assegura que o tempo mínimo de escolarização no ensino fundamental seja de quatro horas diárias de trabalho efetivo em sala de aula, devendo ser o tempo progressivamente aumentado para o integral, a critério dos sistemas de ensino.

Apesar do aporte legal, a institucionalização da educação integral no Brasil ocorre com a criação, no ano de 2001, do Plano Nacional de Educação - PNE -, Lei nº 10.172, que em acordo com as legislações mencionadas, instituiu metas com objetivo de efetivar ações da União, dos Estados e dos Municípios com vistas à ampliação da jornada escolar para o turno integral. O plano apresentou um diagnóstico da realidade do sistema educacional brasileiro, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, estabelecendo metas e diretrizes que deveriam ser cumpridas em um período de dez anos -2001/ 2010-, assim, caracterizando-se como uma política de Estado (IVO; HYPOLITO, 2009).

Para o PNE o desenvolvimento integral do estudante tem o intuito de diminuir as desigualdades sociais e ampliar as oportunidades de aprendizagem. De acordo com seu documento normatizador, “ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados”, já oportuniza a orientação no “[...] cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem (BRASIL, 2001)”

No tocante ao tempo destinado ao trabalho escolar, o plano organizou objetivos e metas a partir de estratégias específicas para a concretização das diretrizes que deveriam ser consideradas na elaboração e implementação das políticas públicas relativas àquele nível de ensino, trazendo referências claras à escola de tempo integral, como se observa nas metas 19 e 21¹⁰. Dessa forma, pode-se concluir que o PNE reafirma o in-

¹⁰ Meta 19: Assegurar, dentro de três anos, que a carga horária semanal dos cursos diurnos compreenda, pelo menos, 20 horas semanais de efetivo trabalho escolar; Meta 21. Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período

tento de progressão dos períodos destinados à permanência em atividades escolares, rumo à adoção do tempo integral nas escolas.

Para Mol; Maciel; Martins (2017), a partir do ponto de vista conceitual, a primeira definição legal que faz referência implícita à educação em tempo integral ocorre no Plano Nacional de Educação (PNE – 2001/2010), uma vez que em sua meta 21, o plano dispõe sobre o “aumento progressivo da jornada escolar, visando expandir a escola de tempo integral, cujo período de atendimento é especificado em 7 horas diárias, com o quantitativo suficiente de professores e funcionários” (BRASIL, 2001, p21).

O PNE trouxe avanços significativos ao estabelecer a necessidade de educação em tempo integral, mas ainda foi incapaz de delinear um conjunto de ações concretas em âmbito nacional. O plano, ainda que conectado à ideia de uma implementação de educação em tempo integral, não foi capaz de definir metas e responsabilidades precisas. (GIOLO, 2012.)

A partir da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), iniciou-se, de fato, em âmbito nacional, a implantação da escola de educação integral, isso porque o fundo destina recursos para o ensino em tempo integral. “Agora, finalmente, pode-se dizer que há um aparato legal e um projeto de estado, prevendo recursos para a educação integral que podem chegar, indistintamente, a qualquer escola de educação básica, em todo território nacional” (GIOLO, 2012, p.96).

Menezes (2012, p. 141), considera que o FUNDEB é um “[...] divisor de águas no que tange à garantia do direito à educação em tempo integral.”. Para a autora o fundo teve importantes avanços em relação à LDBEN e ao PNE, “[...] entre outros aspectos, por associar o tempo integral a todas as etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio)”, a todas as modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica.

Importante observar, que com vistas à distribuição dos recursos do Fundeb, tornou-se necessário deixar implícito o conceito de educação

de, pelo menos, sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente (BRASIL, 2001).

básica em tempo integral, para que não houvesse confusão com experiências de educação em jornada ampliada, com diversas extensões de carga horária. Nesse sentido, era preciso “[...]estabelecer um limite mínimo de tempo associado à jornada escolar [...] para que assim, os governos municipais e estaduais pudessem [...] fazer jus ao recebimento de recursos relacionados ao empenho vinculado à implantação, manutenção e estímulo ao aumento das matrículas com tempo integral sob sua responsabilidade” (MENEZES, 2012, p.141).

Assim o Decreto nº 6.253/2007 regulamentou, em seu artigo 4º, a educação básica em tempo integral como sendo a “jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (BRASIL, 2007a).

O FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), tem vigência estabelecida para o período de 2007-2020¹¹. Foi instituído no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, havendo assim um total de vinte e sete fundos: um para cada estado e um para o DF.

Em específico à educação em tempo integral, o Fundo prevê que as escolas públicas com alunos em tempo integral devem receber investimentos proporcionais a serem aplicados sobre o valor por aluno/ano de cada etapa/modalidade. Em 2019¹², as escolas públicas de ensino fundamental e médio que implementaram a educação integral deveriam receber um investimento por aluno 30% superior àquele destinado às escolas que cumprem o tempo mínimo de permanência em atividades educacionais – investimento por aluno (BRASIL, 2018).

O FUNDEB surgiu no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), este foi implementado em abril de 2007 como um

¹¹ No dia 23 de julho de 2020, a Proposta de Emenda à Constituição – PEC - do Fundeb foi aprovada na Câmara dos Deputados. A PEC passará por votação em dois turnos no Senado, onde precisará da aprovação de três quintos dos senadores. Caso haja mudanças, a PEC voltará a Câmara.

¹² Os segmentos educacionais, e os correspondentes fatores de ponderação vigentes em 2019, definidos por meio da Resolução MEC nº 1, de 06.12.2018.

projeto federal, apresentando como objetivo central investimentos na educação básica, ensino superior e educação profissional. O PDE conta com ações que incidem sobre os mais variados aspectos da educação em seus diversos níveis e modalidades, “uma espécie de guarda-chuva” (FERREIRA, 2016, p.36) onde se reúnem as principais estratégias – programas e projetos - para a educação nacional. Tratando-se de um plano de governo que pretende operacionalizar uma política de Estado, neste caso o PNE (IVO; HYPOLITO, 2009).

[...] É bem verdade, como se verá em detalhe a seguir, que o PDE também pode ser apresentado como plano executivo, como conjunto de programas que visam dar consequência às metas quantitativas estabelecidas naquele diploma legal, mas os enlaces conceituais propostos tornam evidente que não se trata, quanto à qualidade, de uma execução marcada pela neutralidade (BRASIL, 2007, p. 07).

O referido plano é composto por uma série de programas e ações organizados em quatro eixos: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização, englobando estratégias para todos os níveis de ensino. De acordo com seu documento normatizador, o PDE surgiu como uma ferramenta de instrumentalização das metas do PNE.

Para Saviani (2007, p. 1234) “o denominado PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC”. Ao passo que suas ações “[...] cobrem todas as áreas de atuação do MEC, abrangendo os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e de infra-estrutura [...]”.

Relacionado à educação integral em tempo integral, o Programa Mais Educação - PME - surge como ação prevista pelo PDE. Para autores como Cavaliere (2014), Colares (2016) e Moll (2012), o PME constituiu-se na principal política de educação indutora de educação integral em nível nacional. O referido programa teve duração de 2007 a 2016, quando foi reformulado, passando a vigorar o Programa Novo Mais Educação – PNME -

Ainda vinculado à proposta do PDE, é importante citar o novo Plano Nacional de Educação – PNE -, com vigência de 2014 a 2024, que propõe em sua meta 6, “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014), que deve ser consolidada a partir do estabelecimento de nove estratégias e passa a nortear a política educacional do país.

Partindo desse panorama legal e normativo sobre a educação integral e a educação em tempo integral, pode-se perceber que a efetivação de uma educação pautada na formação integral do indivíduo, com tempos e espaços escolares condizentes, só ocorrerá a partir de políticas educacionais que saiam do papel e se tornem reais no cotidiano escolar (OLIVEIRA; COLARES, 2019). Nesse panorama, são notórios os avanços em prol da educação integral, porém é importante ressaltar que nos documentos legais, planos e programas de governo nem sempre há uma concepção que integre a educação de formação integral e o tempo integral. Percebe-se que, em geral, a referência restringe-se ao tempo estendido destinado às atividades escolares.

Para Jacomeli, Barão e Gonçalves (2018, p.38), “[...] pode-se afirmar, que educação integral tem significado preferencialmente ampliação do tempo de aprendizagem”, isso pois, a partir da década de 1990, sobretudo, após a Conferência de Jomtien¹³, da qual o Brasil é signatário. Quando foram estabelecidos pressupostos educacionais que atendem aos ditames dos organismos internacionais¹⁴, “[...] seja na expansão do mercado educacional, seja na sua crescente “participação” na definição dos objetivos e meios educacionais, além de seu controle social, organizando a escola – mesmo a pública – e seu tempo.” (Idem, p.35).

¹³ Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, em 1990.

¹⁴ A Conferência de Jomtien foi patrocinada pela UNESCO, PNUD, Banco Mundial e a UNICEF. Teve como co-patrocinadores o Banco Asiático de Desenvolvimento, o Governo da Dinamarca, o Governo da Finlândia, o BID, Ministério Norueguês de Cooperação para o Desenvolvimento, o Governo da Suécia, FNUAP e USAID. Os patrocinadores associados são o Organismo Canadense para o Desenvolvimento Internacional, o Centro de Pesquisa para o Desenvolvimento Internacional (Canadá), o Governo da Itália, o Governo da Suíça, a Fundação Bernard Van Leer (países baixos) e a OMS (BARÃO, 1999, p.96)

Embora já se tenha passado três décadas após a Conferência, esses pressupostos ainda repercutem na política educacional brasileira, evidenciando o alinhamento do Brasil com as orientações dispostas nos documentos originados a partir da Conferência - Declaração Mundial de Educação para Todos e o Marco de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem – onde constam eixos norteadores para educação vinculados ao processo da política neoliberal e a ideologia da globalização hegemônica. Sem que haja um real enfrentamento dos dilemas sociais, econômicos e políticos que permeiam a realidade brasileira. (BARÃO; JACOMELI; GONÇALVES, 2019)

Alinhamento este que influencia na elaboração de leis, planos, programas e políticas públicas educacionais, e neste sentido, “[...] as atuais políticas de educação integral estão articuladas aos referidos pressupostos educacionais, e pouco têm avançado em sentido de garantir condição de integralidade formativa [...]” (JACOMELI; BARÃO; GONÇALVES, 2018, p.44). No Marco de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, a educação integral é explicitada a partir do aumento do horário de aprendizagem, como condição de redução dos níveis de abandono escolar, bem como para a melhoria dos resultados de aprendizagem.

Sendo assim, faz-se fundamental analisar o PME e PNME que nos últimos anos são destaques entre os programas indutores de educação integral por meio da ampliação do tempo escolar.

PME e o PNME: reflexões sobre a educação integral

O PME foi criado no âmbito do PDE, a partir da Portaria Interministerial nº 17/2007, constituindo-se em uma estratégia do Governo Federal com objetivo de “induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral” (BRASIL, 2010). O programa foi implementado, inicialmente, em escolas públicas de ensino fundamental, abarcando alunos do 1º ao 9º anos do ensino fundamental de escolas públicas estaduais e municipais, localizadas nas capitais e cidades das regiões metropolitanas que apresentavam altos índices de vulnerabilidade social e mais de 200 mil habitantes, em insti-

tuições com mais de 99 matrículas registradas no censo escolar de 2007 (BRASIL, 2010).

Esse programa apresentava como objetivos centrais a diminuição dos problemas que estão no cerne da educação nacional, como a evasão escolar e a distorção idade série, buscando melhorar a qualidade da educação escolar, sobretudo a partir da ampliação do tempo que o aluno permanece na escola, bem como através da diversificação dos saberes e das vivências presentes nos conteúdos pedagógicos com ênfase em ciências, artes, esportes e cultura (BRASIL, 2010). Quanto à formação integral, o PME apresentava dentre suas finalidades, uma proposta de formação ampliada a partir da oferta de atividades diversificadas. O PME, coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), repassava recursos financeiros às unidades escolares cadastradas por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE – do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE -, o valor pautava-se no número de estudantes cadastrados no programa, em concordância com o Censo Escolar do ano anterior do Censo Escolar (BRASIL, 2009).

Apesar das diretrizes para a melhoria da qualidade educacional no Brasil, as avaliações realizadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB- ainda demonstravam resultados aquém dos desejados, principalmente na aquisição das habilidades de leitura, escrita e cálculo. As médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb -, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar, apuradas no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB -¹⁵.

Nesse sentido, há uma reformulação do PME e em 2016 é aprovado o Programa Novo Mais Educação (PNME).

Fato de o Brasil não ter alcançado a meta estabelecida pelo IDEB e o desafio de buscarmos atingir as Metas 6 e 7 do Plano Nacional de Educação - PNE, instituído pela Lei nº. 13.005, de 25 de Junho

¹⁵ Ainda no ano 2007, foi criado o – IDEB -, uma ação integrante do PDE. A finalidade deste indicador é medir a evolução da qualidade na educação nacional, a partir da aferição do desempenho de escolas públicas para auxiliar na definição de políticas de investimento na educação. (BRASIL, 2007)

de 2014, que determinam a ampliação da oferta da educação em tempo integral e a melhoria da qualidade do fluxo escolar e da aprendizagem das escolas públicas levou o Ministério a instituir o Programa. (BRASIL, 2016).

Para Saviani (2006, p.15) essa lógica de instrumentos de avaliação, empregada pelo Estado, onde parâmetros quantitativos são utilizados como base da tomada de decisão das medidas a serem implementadas e da estruturação de políticas educacionais, poderia ser traduzida como “pedagogia de resultados”. Neste sentido, os instrumentos de avaliação fazem com que, para se atingir os resultados esperados, haja cada vez mais ajustes das escolas e dos educadores em prol de atender as demandas governamentais.

Na busca por resultados imediatistas e qualitativos as políticas educacionais não apresentam continuidade e impedem que uma experiência formativa de fato se constitua, Moll (2012), aponta que “[...] nenhuma escola construída como “escola de turno”, “transforma-se”, de um dia para o outro, em escola de jornada ampliada, em que a escola inclui várias refeições diárias, em escola que acompanha, qualifica e diversifica a experiência formativa de seus estudantes”. A efetivação de uma educação de formação integral em tempo integral é uma construção de longo prazo, “[...] o projeto educativo das novas gerações deve radicar-se em um sólido compromisso entre os distintos atores que compõem o território em que a instituição escolar está localizada” (MOLL, 2012, p.138).

O PNME segue a mesma linha de objetivos do PME, porém é dada ênfase às habilidades nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, a partir da obrigatoriedade de atividades complementares dedicadas às disciplinas. Sendo assim, o caráter mais amplo dos conteúdos pedagógicos fica em segundo plano, já que, e em alguns casos, sua implementação nas unidades escolares não contemplará os saberes diversificados - ciências, artes, esportes e cultura -, mas apenas os focados nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática (DA SILVA; COLARES, 2019). O direcionamento visa alcançar resultados quantitativos de aprendizagem, ao passo que, a melhoria dos resultados em avaliações externas de aprendizado

nas áreas referidas, como o SAEB, é um dos principais objetivos do programa.

Dessa forma, afastando-se da concepção de uma educação para a formação integral, na medida em que, nos documentos oficiais os objetivos de ambos os programas permaneçam conjugados, mas uma análise mais cuidadosa de suas diretrizes e finalidades, permite a conclusão de que o foco principal mudou. No PME o foco estava no fomento de uma educação escolar que contemplasse práticas educativas visando o desenvolvimento integral do educando, através de experiências socioeducativas nas dimensões culturais, artísticas, políticas, integradoras do aprendizado escolar. As atividades desenvolvidas deveriam ter acompanhamento pedagógico, com tempo de permanência em atividades escolares estendido, com a jornada escolar ampliada para no mínimo sete horas diárias (SAQUELI, 2018).

O PNME passa a adotar uma visão de educação em molde instrutivo e com ponto focal na melhoria do desempenho e dos resultados dos estudantes em disciplinas isoladas, relegando o caráter mais amplo de uma educação escolar que valorize a diversidade de saberes e vivências, voltada para uma formação humana multidimensional (MÓL; MACIEL; MARTINS, 2017).

A mudança de programa também teve reflexos no que concerne ao tempo destinado às atividades escolares, o PME apresentava uma proposta de carga horária igual ou superior a sete horas diárias ou 35 horas semanais no contraturno, enquanto que o PNME propõe a ampliação da jornada com carga horária de 5 ou 15 horas semanais no turno e contraturno, sendo a opção de livre escolha da unidade escolar.

E nesse sentido, as escolas que ofertarem 5 horas de atividades complementares por semana realizarão somente 2 atividades de acompanhamento pedagógico, sendo uma de Língua Portuguesa e uma de Matemática, com 2 horas e meia de duração cada uma (BRASIL, 2016), o que pode ser visto como um retrocesso, uma vez que a estratégia de amplia-

ção do tempo escolar transita na contramão do que prevê a meta 6 do PNE -2014/2024 e suas estratégias, conforme elencado a seguir:

6.1 - promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo.

[...]

6.9 - adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais (BRASIL, 2014).

Além da questão tempo e direcionamento das atividades, os autores Mol; Maciel; Martins (2017, p.11) chamam atenção “[...] para a questão dos recursos financeiros”, na medida em que, segundo o documento orientador do PNME os valores repassados via PDDE para as escolas participantes, variarão de acordo com o quantitativo de horas de ampliação da rotina escolar, ou seja, cinco ou quinze horas. Somado a isso, as atividades complementares receberão verba inferior a quase 50% em relação às atividades de acompanhamento pedagógico de Língua Portuguesa e Matemática, o que muitas vezes inviabilizará a efetivação prática do programa. (MOL; MACIEL; MARTINS, 2017)

Embora o PME tenha alcançado, em grande escala, escolas com maior número de adesão das unidades escolares no ano de 2014, quando, de acordo com a Lei de Acesso à Informação – LAI – do Governo Federal¹⁶, 51.440 unidades aderiram ao programa, os repasses de verbas para a manutenção deste teve descontinuidade, iniciando um período de instabilidade no atendimento do programa, o que comprometeu severamente o seu funcionamento devido à falta de recursos para manter as atividades nas escolas (PARENTE, 2016).

¹⁶ Disponível em: <<http://paineis.cgu.gov.br/lai/index.htm>>

Em 2015, houve atraso no repasse de verbas via PDDE - Integral e, além disso, o pagamento passou a ser realizado em duas parcelas anuais, o que tornou mais moroso o auxílio financeiro. Importante frisar, que a partir de 2015, o PME não abriu mais inscrição para novas adesões, “no início de 2016, os cortes na área de educação revelaram um momento de queda na oferta do Programa Mais Educação [...]” (PARENTE, 2016, p. 570). Ainda em 2016, o PME é reformulado dando início ao PNME, que surge em um cenário de instabilidade política, em que ocorreram reformas educacionais que passaram a comprometer o repasse de verbas para a educação.

Ao analisar a Tabela 1 referente às matrículas em tempo integral no ensino fundamental da rede pública nacional entre os anos de 2010 e 2019¹⁷, elaborada a partir de dados estatísticos do Censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP -, é possível observar que desde a implementação do PME os índices de matrículas em tempo integral estavam em ascensão, tendo maior quantitativo no ano de 2015, quando consta que 19,4 % dos alunos do ensino fundamental da rede pública nacional estiveram matriculados em tempo integral. Porém, com a mudança para o PNME, em conjunto com os cortes de investimento na educação e descontinuidade do repasse de verbas para o programa, o panorama muda, com queda abrupta dos índices em 2016. Apesar de nos anos seguintes as matrículas apresentarem elevação, ainda não se reestabeleceu o patamar alcançado em 2015.

Tabela 1. Matrículas em tempo integral no ensino fundamental da rede pública – Brasil 2010 a 2019.

Ano	Total de matrículas	Total de matrículas em tempo integral	Percentual de matrículas em tempo integral
2010	27.064.103	1.264.309	4,6
2011	26.256.179	1.686.407	6,4
2012	25.432.566	2.101.735	8,2
2013	24.694.440	3.079.030	12,5

¹⁷ Embora o PME tenha começado a vigência no ano de 2007. Não foram encontrados dados do Censo Escolar do Inep que disponibilizasse quantitativos de matrículas em escolas públicas do ensino fundamental. Somente a partir de 2010.

2014	23.983.657	4.371.298	18,2
2015	23.323.728	4.534.616	19,4
2016	23.015.916	2.416.573	10,5
2017	22.742.249	3.706.986	16,3
2018	22.511.839	2.453.790	10,9
2019	22.206.624	2.420.522	10,9

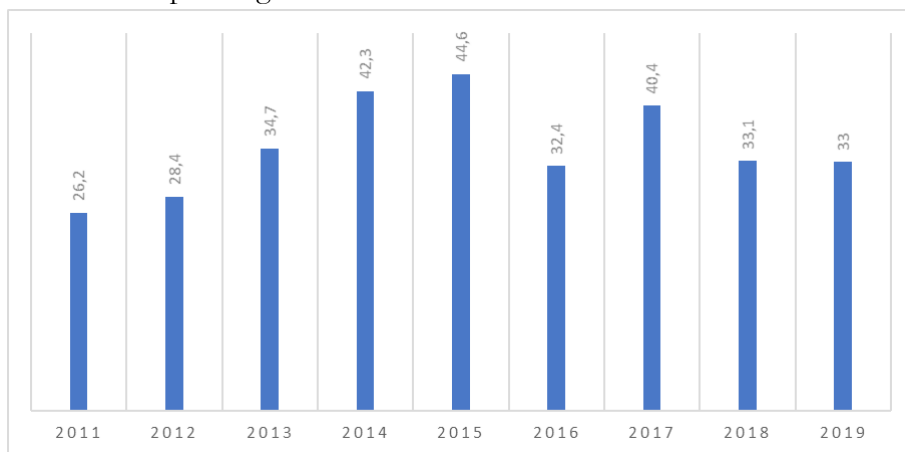
Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de dados estatísticos do Censo Escolar disponibilizados pelo INEP.

Para além das questões relacionadas aos retrocessos de investimento na educação, é relevante notar que o PNME prevê para atendimento apenas unidades prioritárias, a partir de critérios que priorizam escolas com índice socioeconômico baixo ou muito baixo e com desempenho no IDEB inferior à média nacional das escolas públicas, colaborando assim, para a diminuição de alunos atendidos. As escolas que aderiram ao programa, mas optaram por 5 horas de atividades semanais, não participam da contabilização para educação em tempo integral

Dados disponibilizados pelo Observatório do PNE¹⁸ demonstram que o percentual de escolas públicas da Educação Básica com matrículas em tempo integral no Brasil, entre os anos de 2011 a 2019, também apresentou crescimento, com a maior quantidade de escolas com matrículas em tempo integral no ano 2015, também apresentando queda em 2016 – Gráfico 1-Diminuição que pode ser relacionada ao menor percentual das matrículas em tempo integral na etapa do ensino fundamental, pois de acordo com a Tabela 2, percebe-se que, entre os anos de 2011 e 2019, a única etapa da Educação Básica que sofreu diminuição significativa no percentual de matrículas foi o ensino fundamental.

¹⁸ Os dados são disponibilizados no site <http://www.observatoriodopne.org.br> e os indicadores apresentam recorte temporal de 2011 a 2019.

Gráfico 1: Percentual de escolas públicas da Educação Básica com matrículas em tempo integral – Brasil 2011 a 2019



Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de dados disponibilizados pelo Observatório PNE. Disponível em: < <https://www.observatoriodopne.org.br/dossie>>. Acesso em 05/07/2020.

Tabela 2: Porcentagem de escolas públicas com matrículas em tempo integral por etapa de ensino.

	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Creche	49,3	48,1	47	46,7	45,1	44,8	44	43,4	43,3
Pré-Escola	11	11,5	12,1	12,8	13,2	11,9	12,6	12,4	12,5
Educ. Infantil	19,8	20,5	21,5	22,8	23,9	23,5	24,7	25,5	26,2
Ens. Fundamental	19,1	21,2	28,3	37,6	40,1	24	34	23,3	22,8
Ens. Médio	13,8	15,3	17,9	17,5	17,7	16,5	17,4	19,9	21,1

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de dados disponibilizados pelo Observatório PNE. Disponível em: < <https://www.observatoriodopne.org.br/dossie>>. Acesso em 05 jul. 2020

Panorama da Educação Integral em Tempo Integral em Santarém/PA

A partir da análise de dados de escolas e matrículas em tempo integral por região brasileira -Tabelas 3 e 4 -, percebe-se que a região mais atingida pela queda dos índices percentuais, tanto de escolas quanto de matrículas em tempo integral, foi a região norte. É nesta região, que está

inserida grande parte da Amazônia Legal¹⁹ que é marcada por grande pluralidade cultural, socioeconômica, socioespacial e geográfica, fato que por si só já impõe desafios para as políticas educacionais, estas precisam ser planejadas levando em conta a “sociodiversidade e biodiversidade das populações que habitam essa região” (GOMES; CHAIBE, 2016, p.60).

Tabela 3. Porcentagem de escolas públicas com matrícula em tempo integral

Região	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Centro-Oeste	40,3	41,5	49,5	57,7	52	41,7	47	37,6	38,4
Nordeste	16,9	19,6	27,5	38,7	42,3	23,6	37,7	28,6	30,6
Norte	11,2	13,4	20,1	26,1	30,9	15	20,6	14,7	13,9
Sul	39,5	44,6	47,4	52,9	53,2	46,5	48,8	42,5	42,3
Sudeste	40,9	40,5	44,6	48,4	49,6	45,5	49,1	43,3	40,2

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do Observatório PNE – Disponível em: < <https://www.observatoriodopne.org.br/dossie>>. Acesso em 05/07/2020.

Tabela 4: Porcentagem de matrículas na rede pública em tempo integral

Região	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Centro-Oeste	8,5	9,8	13	16,4	14,4	10,7	13,4	10,8	11
Nordeste	5,5	6,8	10,8	14,7	17,8	7,9	11,7	8,4	7,4
Norte	6,4	8,8	14,7	23,1	25	13	22,3	17,2	19,2
Sul	10,7	13,3	14,9	17,4	17,8	14,9	16,5	14	14,2
Sudeste	9,4	10,4	12	13,6	14,3	13,4	15,2	13,5	13,2

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do Observatório PNE – Disponível em: < <https://www.observatoriodopne.org.br/dossie>>. Acesso em 05/07/2020.

¹⁹ “A Amazônia Legal, estabelecida no artigo 2 da lei nº 5.173, de outubro de 1966, abrange os estados do Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins, parte do Maranhão e cinco municípios de Goiás. Ela representa 59% do território brasileiro, distribuído por 775 municípios, onde viviam em 2000, segundo o Censo Demográfico, 20,3 milhões de pessoas (12,32% da população nacional), sendo que 68,9% desse contingente em zona urbana”. Fonte: <<https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/mapas-regionais/15844-zec-amazonia-legal.html?=&t=o-que-e>>. Acesso em:14/07/2020.

Além das questões relacionadas à diversidade populacional e geográfica amazônica, fatores econômicos também merecem atenção quando pensamos na construção de políticas educacionais, uma vez que, a Amazônia, por conta dos seus ricos atributos naturais, é palco de pressões econômicas a partir da execução de grandes projetos – infraestrutura, energético, mineral, madeireiro, fundiário e agronegócio – que tem consequências diretas e indiretas sobre as populações locais (COLARES, 2012; VIEIRA, 2015).

O município de Santarém, localiza-se no estado do Pará, no mesorregião do Baixo Amazonas, na região Oeste do estado do Pará. Por conta de sua localização geográfica, sobretudo por ser banhado pelos rios Amazonas e Tapajós, tornou-se referência para o desenvolvimento regional. Compreendido na região norte, a realidade do município está inserida no contexto amazônico, portanto, a partir do exposto, a construção de políticas educacionais comprometidas com a formação integral, emancipatória e crítica dos estudantes é fundamental para que eles tenham meios de resistir frente às pressões econômicas e políticas, buscando formas de vida socioeconomicamente mais justas, que valorizem as peculiaridades sociais e culturais e que evitem o comprometimento dos recursos naturais da região.

Em 2019, a Secretaria Municipal de Educação e Desporto - SEMED- atendeu a 63.335 alunos, distribuídos em 398 escolas e unidades de educação infantil, sendo: 89 unidades escolares na área urbana; 86 unidades no Planalto; 223 na região de rios (SEMED, 2019).

As políticas educativas do Município de Santarém estão regulamentadas pelo Plano Municipal de Educação - PME 2015/2025 - aprovado pela Lei n. 19.829 de 14 de junho de 2015 (SANTARÉM, 2015), o qual foi resultado dos debates, discussões e elaboração do mesmo na V Conferência Municipal de Educação da Cidade de Santarém – PA, realizada nos dias 15 e 16 de maio de 2015 (OLIVEIRA; COLARES, 2019).

Referente à educação em tempo integral, o PME 2015/2025, em consonância com o PNE 2014/2024, apresenta em sua meta 6 o compromisso de “[...] aumentar a oferta de Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica.” (SANTARÉM, 2015, p.63).

Segundo a SEMED (2019) não existem em âmbito municipal programas específicos de financiamento de educação de tempo integral. Os repasses são feitos via Governo Federal por meio do Fundeb e do PDDE. Quanto à jornada escolar, a SEMED encontra-se organizada a partir de duas estratégias para a devida ampliação:

a) O aluno de tempo integral: é aquele que o aluno estuda quatro horas em uma escola regular e está cadastrado em programas do governo federal e/ou municipal para complementar sua formação, atingindo assim o mínimo de 7 horas diárias de atividades escolares (FERREIRA, 2016). Nessa estratégia, os alunos são atendidos a partir do PNME e de escolas de municipais de atendimento complementar, Escola da Floresta, Escola de Educação Ambiental do Parque (OLIVEIRA; COLARES, 2019).

b) A escola de tempo integral - é aquela destinada ao atendimento em tempo integral do aluno, e, portanto, deveria ser projetada para esse fim, considerando a infraestrutura, o administrativo e o pedagógico, nessa projeção (FERREIRA, 2016). A SEMED apresenta duas escolas de tempo integral, a Irmã Dorothy Mae Stang e o Frei Fabiano Merz. Ambas têm seu horário de funcionamento das 7h30 às 16h30 e em 2019 atenderam o total de 514 alunos (SEMED, 2019).

As iniciativas de escolas municipais de atendimento complementar e as escolas de tempo integral do município já eram experiências que ocorriam antes da promulgação do PME – 2014/2024. Ferreira e Colares (2016), afirmam que as ações da SEMED para ampliação da jornada e dos espaços escolares de atendimento complementar começaram em 2008, com a Escola da Floresta, e, posteriormente, com a Escola do Parque, em 2010, com ênfase em educação ambiental e valorização da cultura local. Porém, a concretização de escolas de tempo integral começou em 2011 com a construção da Escola Frei Fabiano Merz e, em 2012, da Escola Irmã Dorothy Mae Stang.

Apesar de tais iniciativas, Goch (2017), destaca a experiência de escolas com jornada ampliada com vista à educação integral começando a se consolidar no município a partir da política indutora do PME que se

constituiu na política de educação integral com maior impacto na rede municipal de ensino, pela quantidade de escolas e pelo número de alunos atendidos.

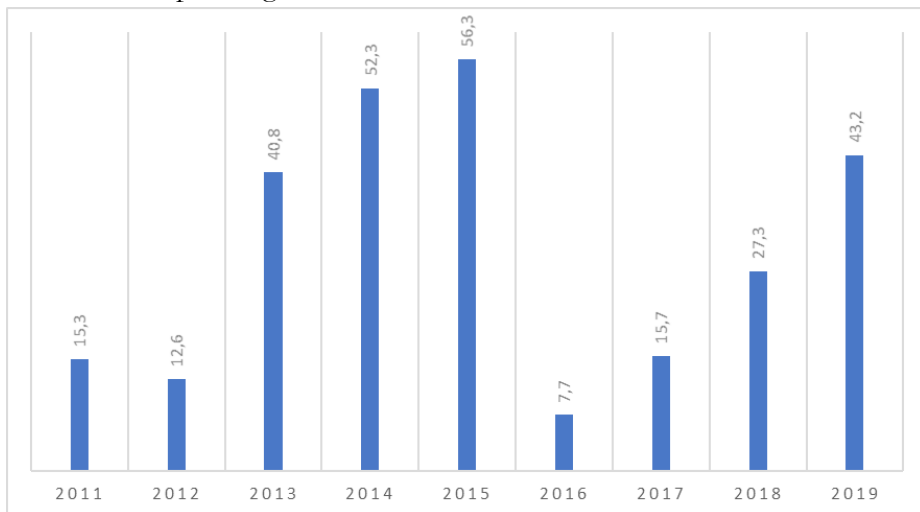
O PME teve sua adesão pela Secretaria Municipal de Educação de Santarém – SEMED - no ano de 2009 através do PDE. Nas primeiras adesões das Unidades Executoras do programa, houve implementação em 18 escolas da Zona Urbana, com atendimento total de 2.412 alunos, o critério para a escolha das escolas participantes neste primeiro ano de execução do programa foi o baixo desempenho no IDEB (SIQUEIRA, 2016). Em 2013 houve a expansão do programa que passou a atender também as Escolas do Campo.

Em 2014 o PME já contemplava todas as escolas de Ensino Fundamental da SEMED. Importante esclarecer, que, embora houvesse atendimento em todas as escolas, as matrículas em tempo integral não compreendem o total de alunos da rede, mas somente àqueles participantes do programa.

A partir de 2015, não houve liberação de recursos para o PME e as escolas que desenvolveram atividades vinculadas ao programa utilizaram recursos residuais do exercício do ano de 2014, razão pela qual houve comprometimento do seu exercício. “O cenário econômico e político e a suspensão dos recursos, gerou um clima de insatisfação e incerteza sobre a continuidade do Programa” (SIQUEIRA, 2016, p.84). Nesse contexto, Oliveira e Colares (2019) indicam que, de acordo com dados disponibilizados pela SEMED, no ano de 2016 as atividades relacionadas ao PME foram direcionadas à conclusão das ações iniciadas em 2014/2015, “haja vista que nos dois últimos anos não houve a oferta de adesão ao programa” (OLIVEIRA; COLARES, 2019, p.18).

A evolução percentual de escolas públicas da rede municipal que apresentavam matrículas em tempo integral pode ser observada no Gráfico 2, elaborado a partir de dados do Observatório do PNE. O gráfico permite a conclusão de que em 2016, a educação em tempo integral em Santarém sofreu reduções drásticas.

Gráfico 2: Percentual de escolas públicas da rede municipal com matrículas em tempo integral – Santarém 2011 a 2019



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do Observatório PNE – Disponível em: < <https://www.observatoriodopne.org.br/dossie>>. Acesso em 05/07/2020.

Como já mencionado, o PME, a partir de reformulações e em 2016, passou a ser denominado PNME, na rede municipal de Santarém foi implementado em 2017, quando 200 escolas aderiram ao novo programa, mas somente 8 escolas iniciarem suas atividades (OLIVEIRA; COLARES, 2019). De acordo com a SEMED (2019), em dezembro de 2018, 149 escolas receberam repasses de verbas do PNME, o que foi fundamental para a retomada de elevação do número de escolas municipais com matrículas em tempo integral, como exemplificado no Gráfico de número 2.

Considerações Finais

A partir da análise dos indicadores percebeu-se que o aumento de matrículas e de escolas com oferta de jornada ampliada para as atividades escolares com vistas a educação em tempo integral ocorreu por conta da adesão ao PME, tanto em nível nacional, quanto municipal. Porém, com

a reformulação do PME e a implementação do PNME, em conjunto com cortes de repasses de verbas para educação e, conseqüente diminuição dos repasses para o Programa Dinheiro Direto na Escola Educação Integral – PDDE -, os índices de acesso à educação integral sofreram quedas significativas no ano de 2016, afastando-se do cumprimento da meta 6 do PNE 2014/2024.

No que tange à concepção de educação integral em tempo integral, percebeu-se que o aporte legal normativo em âmbito nacional e municipal privilegia o quesito tempo destinado às atividades escolares, no entanto, essa ampliação não garante que se tenha uma educação integral.

Nesse sentido, o PME foi uma conquista para uma educação voltada para a formação integral do indivíduo, porém sua reformulação em PNME acarretou mudanças significativas, e, o caráter de instrução ampliada a partir da oferta de atividades e experiências socioeducativas nas dimensões culturais, artísticas, políticas e integradoras do aprendizado escolar sofreu modificações, com ênfase às habilidades nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, a partir da obrigatoriedade de atividades complementares dedicadas às disciplinas, assim, o caráter mais amplo dos conteúdos pedagógicos fica em segundo plano, sendo um retrocesso diante dos avanços que vinham ocorrendo.

Referências

BARÃO, G. de O. D. **Conferência Mundial de Educação para Todos: um novo consenso para a Universalização da Educação Básica**. 05 de janeiro de 1999. 233 páginas. Dissertação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

_____.; JACOMELI, M. R. M.; GONÇALVES, L. S. A educação para todos e a política pública de educação integral no Brasil: estreitando as relações de dependência. In: SPIGOLON, N. I. et al. (Orgs.). **Educação integral: movimentos, lutas e resistências**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

BRASIL. **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Lei n. 10.172 de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 de jan. 2001.

_____. **Decreto n. 6.253 de 13 de novembro de 2007.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei n. 11.494 de 20 de junho de 2007 e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 14 de novembro 2007a.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação.** Razões, Princípios e Programas. Brasília, DF, 2007b.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial n° 17,** de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2007c.

_____. **Manual de Orientação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Brasileira,** Brasília, DF, 2009.

_____. **Decreto n. 7.083 de 27 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 de janeiro de 2010.

_____. **Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2014.

_____. **Programa novo mais educação caderno de orientações pedagógicas** -versão i - Brasília, DF, 2017

CAVALIERE, A. M. **Escola Pública de Tempo Integral no Brasil:** filantropia ou política de estado?. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, dez. 2014, Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S010173302014000401205&lng=pt&nrm=iso>

_____. Educação integral. *In:* OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (coord.). **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010. CDROM. Disponível em: www.gestradonet.br/pdf/408.pdf. Acesso em: 10.jul.2020.

COELHO, L. M. C. da C. **História(s) da educação integral.** Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COELHO, L. M. C. **Educação integral**: concepções e práticas na educação fundamental. XXVII Reunião Anual da Anped, 2004.

_____.; MENEZES, J. S. S. **Tempo integral no ensino fundamental**: ordenamento constitucional-legal em discussão. XXX Reunião Anual Anped, 2007

COLARES, A. A. Historia da educação na Amazônia: questões de natureza teórico-metodológicas. IN: ROSÁRIO, M. J. A do.; MELO, C. N. de.; LOMBARDI, J (Orgs.). **C. Nacional e o local na história da educação**. Campinas, SP: Editora alínea, 2012. (p. 109-137)

DA SILVA, N. F.; COLARES, M. L. I. S. A educação integral no oeste do Pará: o estado do conhecimento a partir das dissertações do PPGE-UFOPA. **Práxis Educacional**, [S.l.], v. 16, n. 39, p. 379-394, abr. 2020. ISSN 2178-2679. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6386>>. Acesso em: 23 jul. 2020.

FERREIRA, G. V. **Educação de Tempo Integral em Santarém**: ações da secretaria municipal de educação no período de 2008 a 2014. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, PA, 2016.

GIOLO, J. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, J. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

GOMES, T. C.; COLARES, M. L. I. S. A política de educação integral em tempo integral: a perspectiva dos professores. **Práxis Educacional**, [S.l.], v. 15, n. 31, p. 313-332, jan. 2019. ISSN 2178-2679. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4675>>. Acesso em: 23 jul. 2020.

GUARA, I. M. F. R. **É imprescindível educar integralmente**. Cadernos CENPEC, v. 2, p. 7-167, 2006.

GUARÁ, I.M. F. R. **Educação e desenvolvimento integral**: articulando saberes na escola e além da escola In: Em Aberto, Brasília, v.22, n. 80, p.65-81, abr. 2009.

GOCH, G. J. F. **Políticas educacionais da Secretaria Educacional de Educação de Santarém no período de 2003 a 2016**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, PA, 2016.

GOMES, M de. L.; CHAIBE, M. E. S. Educação, linguagem e amazônia. In: COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S (Orgs). **Educação e realidade amazônica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

JACOMELI, M. R. M.; BARÃO, G. de O. D.; GONÇALVES, L. S. A política de educação integral no Brasil e suas relações com as diretrizes da Conferência de Jomtien. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 8, Nº 3, p. 32 - 57, SET/DEZ 2018

IVO, A. A. HYPOLITO, A. M. **O plano de desenvolvimento da educação: uma análise no contexto escolar**. 32ª Reunião Anual da Anped. 2009

MÓL, S. C.; MACIEL, C. L.; Almerida; MARTINS, F. S. **Educação Integral e(m) tempo integral**, o Programa “novo” mais Educação e sua concepção de Formação Humana. XXXVIII Reunião Nacional da Anped - Maranhão, 2017.

MOLL, J. Educação Integral e reinvenção da escola: elementos para o debate a partir do

Programa Mais Educação. *In*: DALBEN, A. I. L. de. *et.al.* (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 853- 869.

MORAES, J. D. de. **Educação integral: uma recuperação do conceito libertário**. In: Coelho, L. M. C. C. (Org.). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis: FAPERJ, 2009.

OLIVEIRA, T. L. M. M.; COLARES, M. L. I. S. O plano municipal com vista ao atendimento do plano nacional: análise das perspectivas para a educação em tempo integral. **Rev. HISTEDBR On-line**, v.19, p. 1-23, 2019.

PARENTE, C. da. D. Construindo uma tipologia das políticas de Educação Integral em Tempo Integral. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 3, p. 563-586, set./dez. 2016. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/1060>. Acesso em: 12 set. 2018.

SANTARÉM-PA. Lei nº 19.829/2015, de 14 de julho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. **Secretaria Municipal de Administração**. Santarém, PA, 14 de jul. de 2015. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?uf=PA&tipoinfo=1.> Acesso em: 22.jul.2020

SAVIANI, D. Debate sobre as relações entre educação, formação humana e ontologia a partir do método dialético. **Revista Perspectiva**, v. 31. N. 1, 185-209, jan./abr, 2013.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAQUELLI, G. F. **Programa mais educação e o novo mais educação: permanências e rupturas**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Rio Claro, SP, 2018.

SEMED. Relação de escolas municipais com adesão ao Programa Novo Mais Educação. **Secretária Municipal de Educação de Santarém**. 2018

GOMES, M de. L; CHAIBE, M. E. S. Educação, linguagem e amazônia. In. COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S (Orgs). **Educação e realidade amazônica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

VIEIRA, I. C. G. **As amazônias de Bertha Becker**: ensaios sobre geografias e sociedade na região amazônica: vol 1. Rio de Janeiro, Garamond, 2015.

XI

A AMAZÔNIA (R)EXISTE: PROTAGONISMO, LUTA POR DIREITOS HUMANOS E CONTRIBUTOS DA OSC SEARA PARA A INCLUSÃO SOCIAL*

Bárbara Tereza Costa do Nascimento¹

Cleilma Sousa Rodrigues Riker²

Narely Tavares Rodrigues e Melo³

Amazônia na perspectiva das questões sociais

A Amazônia legal vai além do bioma amazônico, tem 20% do bioma do cerrado e parte do Pantanal mato-grossense, é o mais extenso dos biomas brasileiros e corresponde a 1/3 das florestas tropicais unidas do planeta. Formada por nove estados (Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e parte do Maranhão), a Amazônia detém a mais elevada biodiversidade, o maior banco genético e a maior reserva de água potável do mundo e possui duas grandes metrópoles com população acima de um milhão de habitantes, cada uma, a saber: Manaus, capital do Amazonas, e Belém, capital do Pará, sendo que a população paraense é maior e se concentra na porção oriental e parte da região atlântica. No aspecto populacional, a região amazônica brasileira possui 12,32% do total de habitantes do país, com adensamento de 3,6 hab/km^a, refletindo o caráter de “floresta urbanizada”, onde cerca de 60% da sua população concentra-se nas áreas urbanas (15 hab/km^a), enquanto a área rural possui uma ocupação difusa reservada aos grupos marginalizados, como migrantes nordestinos, indígenas, ribeirinhos e

*DOI - 10.29388/978-65-86678-45-1-0-f.261-286

¹ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). e-mail: barbaratereza.c@gmail.com

² Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). e-mail: cleylmaa@gmail.com

³ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). e-mail: narelrodrigues@outlook.com

quilombolas (IBGE, 2010; LACERDA; VERONESE, 2017). Atualmente, a Amazônia é considerada o berço da maioria dos povos indígenas, que ocupam o continente, e nela vivem cerca de 23 milhões de brasileiros, dentre estes, cerca de 55,9% da população indígena brasileira (IBGE, 2010).

Historicamente, a Amazônia foi constituída nos diversos imaginários sociais estrangeiros como paraíso terrestre ou El Dourado. Segundo Paes Loureiro, “essa visão magnífica da Amazônia, tem razão de ser em decorrência de sua real exuberância de natureza e paisagem na Pan-Amazônia” (LOUREIRO, 2019). Mas nas últimas décadas, esta visão foi convertida em um tema complexo, com inúmeros dilemas e problemas a serem resolvidos. E, para melhor compreensão de tais dilemas, faz-se necessário rememorar o início do processo de invasão, apropriação e violência, conhecido na sua historiografia como colonização (ANDRADE, 2017).

Descrita inicialmente pelo navegador espanhol Vicente Pinzón, em 1.500, como paraíso terrestre (PORTO-GONÇALVES, 2017), em razão da sua biodiversidade e multiculturalidade, no decorrer dos séculos, a Amazônia tem sofrido inúmeros ataques e passa por mudanças, por causa de uma série de conflitos de interesses econômicos, políticos e sociais, que caracterizam a pós-modernidade. Tais conflitos, evidenciam uma demanda social pautada na necessidade de dialogar em busca de soluções para os problemas sociais e ambientais impostos à região, afetada nos ecossistemas que formam a sua biodiversidade (ANDRADE, 2018).

Neste aspecto, a dialética que retrata as imagens da Amazônia como “paraíso terrestre, de pulmão do mundo, de fonte inesgotável de recursos naturais e de região do futuro; na mesma medida em que se aproximam de inferno verde, cidades e populações invisíveis, vazio demográfico e cultural, entre outras” (ANDRADE, 2014; PORTO-GONÇALVES, 2017), é vista de maneira crítica. Pois, evidencia que, para além das diversas representações, existe uma realidade que é comum aos habitantes e à natureza amazônica. E em meio a esta realidade estão os diversos conflitos que provocaram inúmeras consequências ambientais, educacionais e sociais e que, na mesma proporção, afetam as popula-

ções mais vulneráveis socioeconomicamente e vítimas do racismo ambiental (ACSELRAD, 2010; LIMA, 2014).

Hodiernamente, a realidade das condições sociais, econômicas e ambientais em que se encontra a Amazônia, remete ao fato de que falar sobre estas questões na região, perpassa por vários eixos, por tratar-se de um tema transversal. É possível dizer que devido às origens no colonialismo e posteriormente no assistencialismo, a questão social no contexto amazônico mostra-se historicamente atrelada aos interesses de integração comercial de suas riquezas naturais e ocupação populacional de seus espaços. Isto ocorre, especialmente, quando a região é incorporada ao domínio do Estado português e sua ampliação territorial passou a ter prioridade na política e ao longo de sua história, onde evidenciam-se os objetivos específicos na maioria das intervenções propagadas pelo Estado, no contexto da integração econômica e da ocupação territorial (LACERDA; VERONESE, 2017).

Este preâmbulo objetiva caracterizar a questão social contemporânea e alguns de seus principais aspectos, principalmente, no que se refere às contribuições para com as populações nativas, onde geralmente se verifica posturas de desconsideração e desrespeito tanto com a preservação, quanto com a manutenção dos aspectos e das condições necessárias ou garantias para a vida destas populações, e de seus aspectos culturais, diversos e singulares. A partir da entrada dos colonos e da exploração da mão-de-obra indígena, que ocorre a instalação e intensificação da atividade comercial na região (LACERDA; VERONESE, 2017).

No contexto colonial, historicamente, a exploração tende a aproximar cada vez mais a Amazônia da esfera capitalista comercial. Por conseguinte, a era capitalista industrial, que previa relação harmônica e evolutiva entre crescimento econômico e desenvolvimento social, termina por promover processos degradantes de exploração e inclusão perversa de seres humanos, que passaram a ser privados de suas necessidades básicas e de seus direitos fundamentais, gerando um cenário de múltiplas desigualdades sociais (LACERDA; VERONESE, 2017). Conforme Mészáros,

[...] vivemos numa ordem social na qual mesmo os requisitos

mínimos da realização humana são insensivelmente negados à esmagadora maioria da humanidade, enquanto a produção de desperdício assumiu proporções proibitivas, de acordo com a mudança da reclamada “destruição produtiva” do capitalismo no passado para a realidade mais dominante hoje da produção destrutiva. As desigualdades sociais gritantes em evidência atualmente, e ainda mais pronunciadas no seu desvelado desenvolvimento (MÉSZÁROS, 2005).

Em relação às desigualdades, Mészáros (2005) diz que vivemos sob condições de alienação desumanizante e ainda de subversão fetichista do estado real de coisas dentro da consciência, a qual caracteriza como “reificação”. Um exemplo dessa desumanização se encontra nos trinta anos de espera pela conclusão da rodovia Transamazônica (BR 230), um polêmico projeto que corta Amazônia ao meio. A estrada passa por diversas reservas indígenas e ambientais, áreas de garimpo e regiões de graves conflitos fundiários, onde

[...] grilagem de terras, expropriação de antigos habitantes e populações indígenas, extração criminosa de madeira e minério, ausência do Estado, trabalho escravo, desmatamento, organizações criminosas entrelaçam-se, são íntimas, e têm em comum a violência, uma violência contra o mais fraco, seja ele o índio, o camponês ou o mogno (TORRES, 2005).

Neste exemplo, vemos que são muitos os fatores que têm impulsionado uma série de problemas ambientais e sociais na Amazônia e que existe uma comercialização, onde a supervalorização do capital econômico e o descaso ambiental, incrementam as atividades econômicas, desvinculado de uma política ambiental coerente com a realidade, e alteram consideravelmente as dinâmicas ambientais na região (ANDRADE; CARIDE, 2016). Assim, dentre as principais atividades que têm contribuído e agravado os mais diversos problemas desde meados do século passado, também destacam-se: as usinas de hidrelétricas construídas em áreas tropicais; no Estado do Pará, os portos de Itaituba e de Santarém contribuíram e ainda contribuem para o aumento da derrubada da flores-

ta e, conseqüentemente, para a perda da biodiversidade, assim como as atividades de mineração, que, historicamente, têm atraído a atenção de grandes investidores tanto nacionais e como internacionais (ANDRADE, 2018).

Conseqüentemente, para além dos megaprojetos de rodovias, de hidrelétricas e da mineração, a Amazônia é atingida pelas atividades a eles relacionadas e pelos processos de poluição, degradação e impactos sociais, os quais contribuíram para a perda da biodiversidade e das condições básicas de subsistência das populações do campo, principalmente os indígenas, pescadores artesanais e caboclos ribeirinhos (FEARNSIDE, 2015). E, em meio a tudo isso, estão as estratégias de invisibilização da população local, a desvalorização da sua cultura e, especialmente, a desqualificação dos seus saberes (ANDRADE, 2014).

Todavia, em contrapartida a essas estratégias, os amazônidas resistem na tentativa em desarticular a rede de interesses e poder que supervaloriza o capital econômico, no âmbito da participação e dos movimentos sociais, dentre os quais destacamos: a Revolta da Cabanagem (1835-1840); o Manifesto do Rio Negro (1970); o Manifesto Ecológico de José Lutzenberger - “Fim do Futuro? Manifesto ecológico brasileiro” (1976); a Aliança dos povos da Floresta, liderada por Chico Mendes, (1980); e o Movimento Xingu Vivo para Sempre (ANDRADE; CARIDE 2016). Estes movimentos surgiram em resistência aos problemas e questões que têm reforçado uma rede de exclusão social e problemáticas ambientais enquanto resultado da colonização, das políticas de “povoamento” e de comercialização da Amazônia (PORTO-GONÇALVES, 2017).

Aliada a estes movimentos, a educação tem papel fundamental, especialmente no que se refere à resistência, quando toma a dimensão de um processo contraditório e de disputas. Como processo humano por excelência e dinâmico da sociedade, ela discorre sobre os debates do seu tempo e produz resistências, continuidades e ideologias, pois “toda educação expressa os embates de um período histórico, pois é em seu interior que estão em disputa os projetos de formação humana, tanto no presente, como para o futuro” (SILVA JÚNIOR, 2019). Entretanto restam aos movimentos e coletivos sociais a construção das condições subjetivas

que promovam uma formação político educativa voltada para a emancipação. (SILVA JÚNIOR, 2019).

Neste sentido, considerando os aspectos sociais, culturais, ambientais e produtivos locais em articulação com as realidades nacional e mundial, bem como a participação do professor e da população no contexto amazônico, Ribeiro e Brasileiro (2017) corroboram com esse pensamento quando refletem sobre

[...] a importância da participação do amazônida na elaboração, implementação e acompanhamento de programas, projetos e ações para a educação pública nas escolas da Amazônia Brasileira, especialmente no Estado do Pará, considerando a heterogeneidade como uma das principais características da Região. (RIBERIRO; BRASILEIRO, 2017).

E a respeito da heterogeneidade amazônica, Moura e Ferreira (2017), chamam atenção para a diversidade linguística, cultural e ambiental, existente na região e que devem ser levadas em consideração no processo educativo e destacam que essa diversidade repercute na sala de aula, pois os alunos são parte da população heterogênea e possuem práticas culturais diferentes. Inclusive, ressaltam a importância e a necessidade de se considerar essa diversidade linguística, no contexto amazônico e bem como suas especificidades, as quais tanto contribuem para o ensino quanto para a emancipação da escola. Ao passo que, fica clara a necessidade de enfrentar estas e outras questões sociais a partir do chão da escola, adequando o currículo pedagógico às legislações educacionais vigentes, pela “necessidade de se inserir tanto as questões sociais e humanas no seu percurso formativo, [...], de forma mais efetiva nas discussões dentro dos cursos de formação de professores, dando suporte para a construção da identidade profissional do futuro docente da educação básica” (COUTINHO; BRASILEIRO; COSTA, 2018).

Destarte, pensar a Amazônia, região marcada pela exploração por parte dos grandes conglomerados de interesses empresariais, que provocam diversos conflitos e desastres sociais e ambientais, é pensar a diversidade cultural e educacional que engloba muitos aspectos de uma comuni-

dade com etnias, línguas e suas diferentes manifestações culturais. E, nesse contexto, nos remetemos a uma realidade específica conhecida como Amazônia – região rica em recursos naturais e atrativa por apresentar na sua constituição tanto da natureza quanto da população uma heterogeneidade cultural, biológica e linguística (GOMES; CHAIBE, 2016).

Assim, pensar a Amazônia nos contextos social, educacional e ambiental dos direitos humanos parece ir em contraposição ao exercício das suas funções sociais de reprodução do capital, que desumaniza o ser humano. Diante disso, vem a necessidade de mudança. Contudo, “mudar estas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e a todos os níveis da nossa existência individual e social” (MÉSZÁROS, 2005). Neste sentido, de acordo com Marx, os seres humanos devem mudar “dos pés à cabeça as condições da sua existência industrial e política, e conseqüentemente toda a sua maneira de ser” (MÉSZÁROS, 2005). Então, pensar em mudança, é também pensar que ela ocorre através da educação, a qual exerce papel fundamental, para a efetivação de qualquer mudança. E mudar significa ter consciência de direitos e de luta pela dignidade humana.

E ainda, concernente à educação, em sua obra, Mézáros (2005) contempla uma ordem social qualitativamente diferente, quando defende que agora tanto é possível embarcar na estrada que nos leva até essa ordem como também é necessário e urgente. Pois, segundo ele, as incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existente tornam imperativo contrapor aos antagonismos estruturais irreconciliáveis do sistema capitalista, uma alternativa positiva sustentável, para a regulação da reprodução metabólica social, se quisermos assegurar as condições elementares da sobrevivência humana. Logo, o papel da educação, orientado pela única perspectiva positivamente viável de ir para além do capital, é absolutamente crucial a este propósito (MÉSZÁROS, 2005).

A violação dos direitos humanos na Amazônia

A dignidade da pessoa humana é representada nos tratados, convenções e pactos internacionais de maneira ecumênica. Isto é, há uma construção comum na agenda dos estados que discute a participação e

acesso a uma vida digna de modo a considerar o princípio da igualdade entre os indivíduos. A este respeito, Sarlet define dignidade humana como

[...] a qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e corresponsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos. (SARLET, 2002, p. 62)

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 em seu Artigo 1º assevera que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos”. Fruto de um consenso geral entre as nações no período pós-guerra, o instrumento foi criado a fim de promover a fraternidade mundial e construir uma nova base ideológica para a negociação de conflitos.

O caráter universal dos direitos humanos ao positivar que somos todos livres e iguais perante a lei deixa de prever, no entanto, a complexidade humana, seja ela no aspecto individual de gênero, idade, renda; ou coletivo ao tratarmos as particularidades locais de território, cultura e concepção de valores. Segundo Outeiro e Soares a perspectiva universalista.

[...] tende a considerar que certas diferenças podem indicar inferioridade ou que a região/país ainda está em desenvolvimento [...] este conceito padece de dois vícios: ele endossa a imprescindibilidade de se atender ao critério econômico e acaba reforçando a ideia de que é necessário crescimento econômico para ser desenvolvido. (OUTEIRO; SOARES, 2017, p. 4)

Apesar dos direitos humanos buscarem, em seu processo de expansão global, a soberania popular e a garantia da liberdade como uma

reação combativa aos diversos modos de opressão, o cotidiano hegemônico imposto pela sociedade capitalista na organização política e social do Estado cria abismos, sentenças e limitações. Apresentada sob uma perspectiva emancipatória, a internacionalização dos direitos humanos assume, contraditoriamente, conforme aponta Rodrigues um processo de relegitimação política do liberalismo e, com isso, a relegitimação da exclusão social e da exclusão das minorias culturais, étnicas e sociais, em face da nova burguesia transnacional e dos valores capitalistas globais (RODRIGUES, 2007, p. 70)

Se na esfera internacional os direitos humanos correspondem a um ideal comum a fim de atingir todos os indivíduos e órgãos da sociedade, os direitos fundamentais caracterizam um ordenamento jurídico consagrado em território nacional. De acordo com Santos, é competência do Estado prover políticas sociais que possibilitem a fruição dos direitos garantidos constitucionalmente, mediante leis, atos administrativos ou através da prestação de serviços por suas autarquias, de modo a abranger a coletividade em primeiro lugar (SANTOS, 2018, p. 94). No Brasil, a Constituição Federal promulgada em 1988 estabelece em seu Título II os Direitos e Garantias Fundamentais seccionados em cinco capítulos, são eles: Direitos Individuais e Coletivos, Direitos Sociais, Direitos de Nacionalidade, Direitos Políticos e os Direitos Relacionados à Existência.

Há muito se discute o alcance e eficácia dos Direitos e Garantias Fundamentais no território brasileiro. A constituição jurídica em uma realidade multicultural expõe fragilidades que resultam em danos à coletividade e a representatividade na formação do sujeito. O sentido equânime na aplicação do direito jurídico sofre distanciamentos e barreiras sociais de modo a não abarcar a diversidade étnica que o pluralismo no país postula. Consoante ao que defende Alves, os direitos fundamentais

[...] a fim de serem gozados em seu máximo grau de efetividade necessitam de ser reconhecidos pelo outro e aí reside o grande desafio da pós-modernidade: o reconhecimento e respeito aos direitos fundamentais do “diferente”; aquele que não se enquadra, em determinada esfera, no padrão oficial determinado pela sociedade.

Desrespeitar os direitos fundamentais de um indivíduo é mais que mero ato ilícito com consequências jurídicas: significa romper com a construção de sua personalidade, possuindo implicações também extrajurídicas no descobrimento de seu ser. (ALVES, 2017, p. 141)

É na perspectiva da diversidade que a violação dos direitos humanos encontra passe livre para a sua proliferação. A invisibilização de grupos minoritários nos dispositivos legais bem como a deficiência de instrumentos jurídicos dotados de representatividade revela a omissão do Estado no combate às vulnerabilidades sociais. Neste cenário de ataques aos direitos individuais e coletivos da pessoa humana, a Região Amazônica é alvo fácil do discurso desenvolvimentista predatório onde, segundo afirma Rodrigues e Ribeiro, “registram-se elevados índices de violência, conflitos e degradação ambiental que se desenvolvem em torno, principalmente, de questões territoriais, indicando que mesmo em tempos atuais, ainda se constata, no Brasil, cenários remanescentes da colonização” (RODRIGUES; RIBEIRO, 2016, p. 23).

O vislumbre pela produção de commodities e a exploração indiscriminada de recursos afeta a vida cotidiana das comunidades tradicionais na Amazônia. O Estado não se preocupa em reparar a invasão de propriedade e a subtração de cultura aos quais os ribeirinhos, indígenas e demais povos da floresta são expostos, pelo contrário, observa-se uma tendência de aparelhamento legislativo que capacita, cada vez mais, a relação de domínio e subordinação entre os envolvidos neste processo de industrialização e ocupação do território amazônico. A este respeito Cruz explica que

[...] o projeto de modernização conservadora materializado nos planos e planejamentos do Estado autoritário e na implantação de “grandes projetos” a partir da década de 60 via tais populações e seus modos de vida “tradicionais” como obstáculos ao “desenvolvimento”, pois nessa visão se assinala um único futuro possível para todas as culturas e todos os povos: a modernização ocidental capitalista e a sociedade de consumo urbano-industrial. (CRUZ, 2006, p. 64)

É salutar antever que o posicionamento contra hegemônico não busca o protecionismo conservador da região, de acordo com Vieira é inegável a importância do crescimento econômico e em muito o aumento da receita do Estado contribui para a concretização e universalização de direitos, no entanto, é imprescindível que a distribuição deste crescimento respeite os saberes e características locais, de modo a não acarretar o rompimento com as raízes e heranças étnico-culturais (VIEIRA, 2015, p. 94).

O ordenamento social e ambiental existente na Amazônia vem sendo descaracterizado a partir da intervenção de megaprojetos. São muitas as formas de opressão e exploração: hidrelétricas, monocultivos, desmatamento, mineração, lutas territoriais e até especulação imobiliária, mas, o principal fator degradante e de prejuízo socioambiental permanece atrelado ao agronegócio, apesar das evidentes perdas sofridas pela Região Amazônica, esse modelo extrativista segue sendo a principal bandeira defendida pelo Estado. Segundo relatório elaborado pela Comissão Pastoral da Terra em Santarém, os impactos socioambientais do avanço do agronegócio na região, apontou que

[...] até 2010, cerca de 500 famílias deixaram suas terras para dar lugar a campos de soja no oeste do Pará. Comunidades inteiras deixaram de existir ou foram diminuídas para dar lugar aos latifúndios. O Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR) de Santarém e o Projeto Saúde Alegria mapearam, em 2008, cerca de 30 nascentes e igarapés contaminados por agrotóxicos e/ou em processo de assoreamento causado pela falta de mata ciliar, sem contar os danos às águas subterrâneas. Esses danos se verificaram em áreas próximas a plantações de soja, que também contam com registros de problemas de saúde dos moradores locais consumidores dessas fontes de água. (CADERNOS DA AMAZÔNIA, 2013)

A contribuição do povo amazônida para a ascensão do sistema global não é a exportação de matéria-prima. A participação da Amazônia no desenvolvimento é a perda de território, a exposição à doenças, a expansão da criminalidade e o genocídio de indígenas e quilombolas. Nesse

sentido, não há como afirmar que os Direitos Humanos Universais e os Direitos e Garantias Fundamentais previstos na Constituição Federal de 1988 alcançam a demanda que a realidade amazônica postula, uma vez que o Estado dissociado do seu dever de proteção à vida é omissivo aos crimes cometidos contra as diversas vivências que o Brasil apresenta. De acordo com Rodrigues a racionalidade ocidental

[...] torna-se evidente na medida em que, unida à democracia liberal e ao capitalismo global, à visão total de mundo e, portanto, de direitos humanos, parte de uma totalidade seletiva e arbitrária, visto que, tomando como ponto de partida a epistemologia ocidental e, com isso, a visão de mundo baseada em critérios ocidentais, deixa de lado a experiência cultural das minorias culturais não abrangidas pela visão ocidental de dignidade humana. (RODRIGUES, 2007, p. 74)

A luta por direitos na Amazônia é conduzida pela busca do reconhecimento identitário e participação política. O discurso dos povos tradicionais evoca a ancestralidade, memória e territorialidade que, por muitas décadas, foram ignoradas, negligenciadas e colocadas à margem da sociedade. Conforme Cruz explica, foi por meio dos movimentos sociais contra as diferentes formas de subalternização material e simbólica, contra preconceitos e estigmas e pela afirmação de suas identidades a partir dos seus próprios modos de vida que os povos tradicionais seguem desconstruindo estigmas e conquistando um protagonismo antes nunca visto (CRUZ, 2006, p. 68). A serviço desta coletividade e em virtude da ineficiência do Estado, as entidades do Terceiro Setor são grandes aliadas das comunidades tradicionais e integram a luta por equidade, justiça e liberdade. Com o objetivo de complementar as lacunas dos serviços e bens públicos, Castro e Pena (2014) destacam que essas organizações vêm

[...] crescendo e se expandindo em várias áreas, objetivando atender a demanda por serviços sociais, requisitados por uma quantidade expressiva da população menos favorecida, em vários sentidos, de que o Estado e os agentes econômicos não têm interesses

ou não são capazes de provê-la. Seu crescimento vem em virtude, também, de práticas cada vez mais efetivas de políticas neoliberal do capitalismo global, produzindo instabilidade econômica, política e social, principalmente nos países do terceiro mundo. (CASTRO; PENA, 2014)

Organizações da sociedade civil e a inclusão social na Amazônia

Os "Centros de Educação Popular", "ONGs", "Organizações sem fins lucrativos", "Organizações sem fins econômicos" e "Organizações da Sociedade Civil" são terminologias utilizadas para identificar as Entidades que possuem "valor na constituição de redes, movimentos, plataformas e fóruns capazes de promover ação articulada, proposição e diálogo com foco em iniciativas de incidência, nacional e internacional" (ARMANI, 2013, p. 20). Mas é o termo Organização da Sociedade Civil, ou OSCs, que se destaca como uma "nova denominação genérica" que contempla essas organizações que estão presentes na área social (Idem, p. 13).

Com um histórico que vai desde a clandestinidade, como no período ditatorial brasileiro que pelo Ato Institucional nº2 (AI-2) de 1965, e o Decreto-Lei nº 41, de 1966, que impediam a existência de partidos políticos e das próprias entidades de assistência social; à legitimidade, como a que veio a partir da Constituição de 1988 que reconheceu como "legítima a participação cidadã nas políticas sociais, dando respaldo para tal" (RAPOSO; RAPOSO, 2014, p. 21). Anos depois, em 1992, foi a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento - ECO 92 – que deu protagonismo a sociedade civil organizada consultando-os para um debate importante de escala internacional. A partir dessa visibilidade e das contribuições das OSCs na história social e também educacional brasileira, o novo código civil nacional, Lei 10.406/2002 (Art. 44) e as legislações específicas; organizaram as associações, as fundações, as sociedades cooperativas e as organizações religiosas dentro dessa gama de organizações de natureza jurídica de direito privado que integram o 3º Setor, que, segundo SANTOS (2001), são o

[...] conjunto de organizações sociais que não são nem estatais nem mercantis, ou seja, organizações sociais que, por um lado, sendo privadas, não visam a fins lucrativos, e, por outro lado, sendo animadas por objetivos sociais, públicos ou coletivos, não são estatais. (SANTOS, 2001, p. 13)

Assim, as OSCs são identificadas a partir das participações da sociedade civil organizada sobre necessidades urgentes e emergentes específicas que buscam suprir carências e colaborar para a superação de problemas sociais.

ARMANI (2013, p.17) afirma que as OSCs abraçam o lugar, os atores, as visões e as agendas presentes no processo social do país, possibilitando o acesso à democracia e aos direitos dos atendidos nas OSCs e dos demais cidadãos. O protagonismo social das OSCs são o "reflexo do respeito ao pluralismo e à expressão de legítimas diferenças, assim como do exercício da tolerância como princípio de convivência social". (OLIVEIRA, 1997, p. 4 apud OLIVEIRA; HADDAD, 2001, p. 65).

OSCs na Amazônia

Na Amazônia há muitas OSCs em atuação. O Mapa das Organizações da Sociedade Civil registrou em julho de 2020 a atuação de 143.333 OSCs na extensão dos estados que compõe a Amazônia Legal. A saber: Acre com 3.196, Amapá com 2.949, Amazonas com 10.326, Maranhão com 24.309, Mato Grosso com 63.154, Pará com 21.985, Rondônia com 7.894, Roraima com 1.908 e Tocantins com 7.612,00.

Com naturezas jurídicas diversas, objetivos e finalidades específicas, nacionais e internacionais, essas OSCs somam um quantitativo grande de unidades locais, pessoal ocupado assalariado e público atendido, além das ações, projetos e programas em andamento, seja de habitação, saúde, cultura e recreação, educação e pesquisa, assistência social, religião, meio ambiente e proteção ambiental, desenvolvimento e defesa de direitos, e aqui se incluem as associações de moradores, os centros e associações comunitárias, coletivos rurais e grupos de minorias.

Esse movimento organizado da sociedade gera “resistências em rede”, que, segundo ALMEIDA, SANTOS e SOUSA (2018), fomentam formas de sobrevivência nos seus lugares de atuação.

Elas ativam empates, romarias, chamados, ocupações de áreas gridadas em fazendas que cometeram crimes ambientais ou onde ocorre registro de trabalho escravo, canteiros de obras e ferrovias, acampam em órgãos públicos, criam feiras, fóruns, místicas, canções, exposições de fotografias, procissões, marchas, escolas diferenciadas, lutam pelo reconhecimento e defesa de seus territórios na busca pela amplificação da cidadania. Trata-se de um processo marcado por inúmeras mediações (setores da Igreja católica, partidos políticos, ONGs e intelectuais) que resultou na materialização de interessantes fóruns e redes [...]. Tais coletivos\redes promovem variadas formas de enfrentamento em oposição a grandes projetos. Atuam no campo jurídico, articulam associações nacionais e internacionais para a defesa de seus direitos; demandam os Ministérios Públicos Estadual e Federal e cortes internacionais, como a Organização dos Estados Americanos (OEA). (ALMEIDA; SANTOS; SOUSA, 2018, p. 10 – 11)

As Organizações da Sociedade civil que se destacam na Amazônia promovem inclusão social e disseminam tecnologias sociais que superaram o assistencialismo, colaborando com o protagonismo das Amazonas e dos seus amazônidas.

OSC SEARA – (R)existência, inclusão social e promoção de vida a partir dos saberes Amazônidas

A Associação Santarena de Estudos e Aproveitamento dos Recursos da Amazônia – SEARA - é uma OSC santarena, fundada em 6 de janeiro de 1979 com sede atualmente na Rua das Nações Unidas, 114, bairro de Santana. É uma entidade civil, sem fins econômicos, de natureza associativa, que, segundo o Código Civil brasileiro, “constituem-se as associações pela união de pessoas que se organizem para fins não econômicos” (art. 53).

A união de pessoas que constituiu a SEARA deu-se a partir dos anos 70, diante da preocupação inicial dos médicos Clara Terko Takaki Brandão, pediatra e nutróloga, e Rubens Brandão, médico cirurgião, com os casos de crianças acometidas pela desnutrição no Município de Santarém.

No período de construção da Transamazônica, [...] nos mudamos para Santarém, no baixo Amazonas. [...] No 1º dia do ambulatório me deparei com 15 crianças desnutridas graves: marasmo e kwashiorkor. Foi quando a LBA⁴ me procurou para ser presidente do núcleo de voluntariado para fundar 13 creches. Na época houve uma seca intensa, com falta de água ao lado do maior rio do mundo, e desnutrição em todos os bairros. Todavia, nenhum programa de alimentação em toda a região. A verba por criança era de uma passagem de ônibus por pessoa, e alimentação do café da manhã ao jantar, material de limpeza e brinquedos. (DRA. CLARA BRANDÃO, 2019)

Na época, a Dra. Clara realizou diversos estudos sobre os recursos da Amazônia e seu aproveitamento para a nutrição (ação que inspirou o nome da OSC SEARA), entre eles a observação participante, a história oral, o estudo da tabela nutricional dos alimentos e outros.

Fizemos hortas perenes em cada creche (necessitava pouca água), levantávamos com os idosos da comunidade os alimentos que eles comiam antigamente e os tipos de preparação e descobrimos que a segurança e a soberania alimentar devem se basear no bioma e estação do ano, sendo que os “matos comestíveis” da localidade são sempre orgânicos e muito ricos em micro-nutrientes.

[...]

Aproveitamos todas as frutas da região como o caju, araçá, limão, cravo, pequi, laranja da terra, buriti, óleo e leite de babaçu, óleo de pequi, uso do jucá para melhorar a cicatrização, gergelim, coquinhos amarelos, etc; além de valorizar o artesanato: pilão de pau brasil de vários tamanhos, peneira de bambu e cipó, cestos, rendas de bilros, redes, etc. Óleo de copaíba, lambedor, etc. Difícil foi

⁴ Legião Brasileira de Assistência (1942-1995), que implantou em 1976 o Projeto Casulo, o primeiro programa de educação infantil de massa no Brasil, mais um projeto do Governo Militar visando também a integração territorial.

aprender a comer a farinha de mandioca carochuda. (DRA. CLARA BRANDÃO, 2019)

Essas pesquisas resultaram na criação da Multimistura⁵ e, consequentemente, no sucesso das creches da SEARA. Relato:

A Multimistura surgiu após uma visita às plantações de pimenta do reino dos japoneses. Colocavam farelo de arroz como adubo, riquíssimo de minerais e vitaminas. Peneirando e torrando, o farelo exala cheiro de biscoito. Aleatoriamente passamos a usar 1 colher sopa/criança por dia e que se mostrou suficiente.

Em 3 dias a diarreia tinha acabado; os piolhos e a sarna desapareceram em função do complexo B; o impetigo desapareceu; melhorou a coordenação neuro-psicomotora controle do esfíncter; ganho de peso contínuo; redução das infecções, etc. (DRA. CLARA BRANDÃO, 2019)

Durante as primeiras décadas de atuação, a SEARA foi uma Sociedade de voluntários que manteve 13 creches em Santarém por meio do Projeto Casulo da Legião Brasileira de Assistência (LBA). O objetivo dessas creches da SEARA era a administração da multimistura na alimentação das crianças e a assistência nutricional e de saúde por meio da educação escolar, ou seja, a rotina das creches da SEARA, o seu objetivo e organização institucional possibilitaram a realização de um trabalho de educação na 1ª infância diferenciado, focado principalmente nas temáticas sobre boa alimentação, reaproveitamento de alimentos, hábitos de higiene e alimentação regional, essa estratégia possibilitou a superação da desnutrição dos atendidos.

Com a diminuição do investimento da LBA, e a sua extinção em 1995, a SEARA passou por muitas dificuldades financeiras. Sem parcerias sólidas e buscando a sustentabilidade, a OSC precisou encerrar suas atividades na maioria das creches e passou a atender as crianças da educação infantil somente no Centro Educacional João de Barro, conhecido afetuosamente pela sociedade santarena como "Creche SEARA", com

⁵ Complemento alimentar difundido pela SEARA e por outras OSCs do Brasil e do Mundo para o auxílio no combate à desnutrição protéico-calórico.

educação formal e inscrição no MEC como "Entidade Conveniada" para atendimento na Educação Infantil; e na educação não escolar em atividades no Centro Integrado de Apoio e Formação Familiar (CIAFF) que atende adolescentes e jovens no contraturno escolar em atividades de arte e educação (PORTIFÓLIO INSTITUCIONAL - SEARA).

Figura 01: Registro da evolução de uma criança quando chegou à creche e depois do uso da Multimistura



Fonte: BRANDÃO, Clara; 2019.

O pioneirismo da SEARA no trabalho de combate à desnutrição na primeira infância possibilitou o seu reconhecimento nacional e internacional, principalmente pelos resultados de sucesso alcançados ao longo de 40 anos. Relato:

[...] começamos a apresentar (a Multimistura e seus resultados) em congressos de Pediatria e dela recebemos, em 83, o prêmio Álvaro Bahia de melhor trabalho contra mortalidade infantil. Em 85 fui

convidada para integrar a coordenação nacional da Pastoral da Criança. Já estava trabalhando no Ministério da Saúde. Treinamos líderes de todo o Brasil e de alguns países: Peru, Bolívia, Colômbia, Nicarágua, Moçambique e Angola. (DRA. CLARA BRANDÃO, 2019)

A sua metodologia inovadora de trabalho educacional na Amazônia que circunda: a educação nutricional intensiva com as crianças e suas famílias; a organização institucional; a prática pedagógica engajada na visão e missão da Entidade; a formação de professores em educação infantil, nutrição regional, saúde e as estratégias de seleção das crianças para atendimento; são o diferencial dessa OSC genuinamente amazônica e demonstração de (r)existência, inclusão social e promoção de vida, dignidade e direitos humanos.

RAPOSO; RAPOSO (2014, p. 35) afirma que "A legitimidade de uma organização [...] só pode ser atribuída de fora para dentro, e cabe à organização construí-la [...]. Se a entidade não é reconhecida enquanto ator legítimo pela sociedade - em nome de quem diz atuar - perde relevância", e por toda a sua trajetória e pioneirismo, o conhecimento e reconhecimento da SEARA deve ser contínuo.

Considerações finais

As reflexões ora apresentadas de maneira panorâmica e ao mesmo tempo específica, são resultados dos estudos e pesquisas realizadas acerca da realidade e da educação na Amazônia, observando aspectos singulares, a partir do olhar sobre as questões sociais, os direitos humanos e a inclusão, os quais aparecem intimamente relacionadas à exploração e também à educação, que por um lado interferem diretamente na vida e na formação humana dos amazônidas e por outro oferecem contribuições no sentido de desmistificar, de reconhecer ao mesmo tempo de valorizar a população que habita esta região.

Como se pode observar, esta pesquisa aponta para a educação como um diferencial, que pode e deve ser pensada como um instrumento contra hegemônico na região e na sociedade, de modo que atenda às

necessidades dos menos favorecidos, muitas vezes, invisibilizados. E, ao considerarmos que o “fenômeno educativo manifesta-se, desde a origem do homem pelo desenvolvimento de processos educativos inicialmente coincidentes com o próprio ato de viver,[...]” (SAVIANI, 2016, p. 65), o entendimento desse processo educativo na produção da existência humana, nos mostra que a educação se constitui no “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é histórica e coletivamente produzida pelo conjunto dos homens.”(SAVIANI, 1997, p. 13)

A partir dessa compreensão, destacamos que os diálogos apresentados sobre a Amazônia circundam a necessidade de olhar as “Amazônias” a partir da sua diversidade, “exigindo direitos e não favores”. (GONÇALVES, 2010, p. 169) e nos argumentos expostos, sintetizamos a importância das Organizações da sociedade civil que promovem a inclusão social, em destaque para a OSC SEARA que na sua gênese revolucionou com um programa de saúde e nutrição genuinamente amazônica, associado a educação formal na 1ª infância.

Entretantes, esta associação difere do papel da escola no formato dominante como quer o interesse capitalista, o qual

[...] coincide com a etapa histórica em que as relações sociais passaram a prevalecer sobre as relações naturais estabelecendo-se o primado do mundo da cultura (o mundo produzido pelo homem) sobre o mundo da natureza. [...] A etapa histórica em referência – que ainda não se esgotou – corresponde ao surgimento e desenvolvimento da sociedade capitalista cujas contradições vão colocando de forma cada vez mais intensa a necessidade de sua superação. (SAVIANI, 2016, p. 65)

E, no que concerne a essa superação e à emancipação do homem, a educação tem papel fundamental no processo de difusão e construção de outros saberes, tal qual nas representações sociais e, neste sentido, a esse processo difusor e também educativo se somam os professores, como sujeitos atuantes na história da educação.

Ainda sobre o papel educacional, Paulo Freire, em diálogo com o Moacir Gadotti e Sérgio Guimarães, ressalta que:

[...] uma educação [...] também tem a ver com a luta. Há uma educação revolucionária antes e outra depois que a revolução se instala. Antes ela não pode ser feita pelo poder que silencia, mas somente dentro dos movimentos sociais populares, dentro dos sindicatos, dentro dos partidos populares não populistas. E através de educadores que façam a sua conversão, o seu suicídio de classe, os pedagogos trãnsfugas. Quando o grito se encarna no poder então a educação revolucionária toma outra dimensão, pois o que foi contestadora passa a ser agora educação sistematizada: trata-se então de recriar, de ajudar na reinvenção da sociedade. Na fase anterior ela ajudava o grito para a derrubada de um poder hostil às massas, com alas no poder a educação passa a ser um instrumento extraordinário de ajuda para a construção da sociedade nova, para a criação do homem novo. (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 2015, p. 160).

Este argumento reflete o potencial das lutas e dos movimentos de resistências sobre as questões de direitos específicos e das políticas públicas para inclusão social. Trata-se da compreensão de que a educação, como prática revolucionária, propõe novas formas de organização da sociedade e esses movimentos possibilitam a governança, o protagonismo e a democratização do saber.

Referências

ALMEIDA, Rogério Henrique; SANTOS, Joelma Viana dos; SOUSA, Raimundo Valdomiro de. Amazônia(s) em rede(s): Rádios da Amazônia protagonizam comunicação alternativa a partir da Rádio Rural de Santarém/PA. **Revista Observatório**. Palmas, v. 4, n. 6, p. 898-926, out.-dez. 2018. Disponível em:

<<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/download/5326/14256/>> Acesso em: 23 jul 2020.

ALVES, Jaime Leônidas Miranda. Direitos fundamentais como realidade dialógica e a tutela judicial coletiva na construção da personalidade. **Revista Jurídica Direito & Paz**, São Paulo, v. 6, n. 36, p. 139-156, abr, 2017.

Amazônia Revelada: os descaminhos ao longo da BR-163. Org.: Maurício Tor-

res. Brasília: CNPq, 2005.

ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues. A Amazônia além das florestas, dos rios e das escolas: representações sociais e problemas ambientais. **Ambiente & Sociedade**. São Paulo. Vol. 21, 2018.

ARMANI, Domingos. **Organizações da Sociedade Civil**: Protagonismo e sustentabilidade. Barueri, SP: Instituto C&A, 2013.

BRANDÃO, Clara. **Relatos de experiências médicas no interior do Brasil, por Clara Brandão**. 2019. Disponível em: <www.fmusp-turma52.com.br/2019/07/11/um-orgulho-da-52/#comment-525>. Acesso em: 25 jul 2020.

CADERNOS DA AMAZÔNIA. **Direitos humanos, desenvolvimento e luta social**: desenvolvimento para quem? 2013. Disponível em: <https://terradedireitos.org.br/uploads/arquivos/Cadernos-Amazonia%281%29.pdf>. Acesso em: 21 jul 2020.

CASTRO, Valéria Coroa de; AMANAJÁS, Heriberto Wagner. **Responsabilidade socioambiental e as ONGs**: estudo de caso do instituto capital social da amazônia / projeto de bancos comunitários. 2014. Disponível em: <<https://www.eumed.net/rev/cccs/27/responsabilidad-ongs.html>>. Acesso em: 22 jul 2020.

COLARES, Anselmo Alencar. **História, política e educação na Amazônia colonial**. Material de circulação interna.

CRUZ, Valter do Carmo. R-existências, territorialidades e identidades na Amazônia. **Terra Livre**, Goiânia, v. 1, n. 26, p. 63-89, jan, 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 20 jul 2020.

BRASIL. Lei nº10.406 de 10 de janeiro de 2002. **Institui o Código Civil**. Disponível em <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91577/codigo-civil-lei-10406-02>>. Acesso em 24 jul 2020.

COUTINHO, Rivanildo Monteiro. BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo.

COSTA, Sinara Almeida. A discussão do termo gênero no currículo do curso de pedagogia no contexto universitário amazônico. In COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; PEREZ, José Roberto Rus; CARDOZO, Maria José Pires Barros (org.). **Educação e realidade amazônica – Volume 3**. Uberlândia: Nave-

gando Publicações, 2018, p. p.107-129. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/35e7c6_814b679c39cb4139be9cbb56b727c0fa.pdf

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: Diálogos e conflitos**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GOMES, Marcela de Lima; CHAIBE, Maria Eduarda dos Santos. Educação, Linguagem e Amazônia. In: COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa (org.) **Educação e realidade amazônica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016, p. 60-72. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/35e7c6_877db987057646b79c466a958ea288e1.pdf

GONÇALVES, Carlos Walter P. **Amazônia, Amazônias**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. **Reflexões sobre Censo**. São Paulo, 2010. Disponível em: <www.ibge.gov.br> Acesso em: 23 jul 2020.

LACERDA, Luiz Felipe; VERONESE, Marília Veríssimo. A questão social e o contexto amazônico. **Cadernos do Ceas**, Salvador/Recife, n. 240, p. 43-70, jan./abr., 2017.

MAPA DAS ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL. Disponível em <www.mapaosc.ipea.gov.br/>. Acesso em: 24 jul 2020.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOURA, Fáyda Lorena de Souza; FERREIRA, Ediene Pena. Educação e Diversidade: repensando o ensino de língua portuguesa no contexto amazônico. In COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; PEREZ, José Roberto Rus; TAMBORIL, Maria Ivonete Barbosa (org.) **Educação e realidade amazônica – Vol. 2**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p. 23-36. Disponível em: <https://docs.wixstatic.com/ugd/35e7c6_877db987057646b79c466a958ea288e1.pdf>

MULTIMISTURA. Disponível em <www.multimistura.org.br/novo/>. Acesso em: 25 jul 2020.

OLIVEIRA, Anna Cynthia; HADDAD, Sérgio. **As Organizações da Sociedade Civil e as ONGs em Educação**. Cadernos de Pesquisa UFGD, nº 112, p. 61-83, mar 2001. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/n112/16101.pdf>. Acesso em: 25 jul 2020.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por.>> Acesso em: 12 jul 2020.

OUTEIRO, Gabriel Moraes de; SOARES, Daniel de Sousa. Direitos humanos, antropologia do desenvolvimento e Amazônia: a importância do saber local. **II Encontro de Pós Graduação da Unifesspa**, Marabá, v. 1, p. 2-9, mar, 2017.

RAPOSO; Rebecca; RAPOSO, Mariana Tavares. **Uma experiência em fortalecimento institucional de organizações sem fins lucrativos**. São Paulo, SP: Via impressa Edições de Arte, 2014.

RIBEIRO, Vanuza Campos. BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo. A educação pública na Amazônia brasileira e o atual contexto das parcerias público–privadas. In COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; PEREZ, José Roberto Rus; TAMBORIL, Maria Ivonete Barbosa (org.) **Educação e realidade amazônica – Vol. 2**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p. p.163-185. Disponível em: <https://docs.wixstatic.com/ugd/35e7c6_877db987057646b79c466a958e-a288e1.pdf>

RODRIGUES, Saulo Tarso. O modelo de racionalidade ocidental (razão indolente) e os direitos humanos: uma crítica ao conceito hegemônico de cidadania a partir da sociologia das ausências de boaventura de souza santos. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 16, n. 31, p. 69-82, maio, 2007.

RODRIGUES, Isabela Feijó Sena; RIBEIRO, Cristina Figueiredo Terezo. Violação dos direitos humanos na Amazônia: uma análise dos casos na Comissão Interamericana de Direitos Humanos envolvendo povos tradicionais. **Revista de Direitos Humanos em Perspectiva**, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 22-38, jul. 2016.

SANTOS, Christiane Jorge Rosa dos. O Direito ao Ambiente e o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana como fundamentos da Dimensão Social da Sustentabilidade. **Saberes da Amazônia**, Porto Velho, v. 3, n. 7, p. 90-107, jul. 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A reinvenção solidária e participativa do Estado**. IN Pereira, Luis Carlos Bresser (Org.). Sociedade e Estado em Transformação. São Paulo: Unesp, 2001, p. 13.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 2ª ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

SAVIANI, Demerval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento - Revista de Educação do PPFE/UFF. Ano 3, número 4, 2016.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia histórica crítica. Campinas-SP: Autores associados, 1997.

SEARA. **Estatuto Social da SEARA**. Santarém/PA, 2016.

SEARA. **Portfólio Institucional - SEARA**. Santarém/PA, 2015.

SEARA. **Projeto Político Pedagógico - Biênio 2016 e 2017**. Santarém/PA, 2015.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis, et al. **Das crises do capital às crises da educação superior no Brasil: novos e renovados desafios em perspectiva**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

VIEIRA, Flávia do Amaral. **Direitos humanos e desenvolvimento na Amazônia: Belo Monte na Comissão Interamericana de Direitos Humanos**. 2015. 245 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Direito e Relações Internacionais, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

XII

PENSAR A DIVERSIDADE AMAZÔNICA NO ENSINO DE HISTÓRIA*

Duci Alves de Matos¹
Anselmo Alencar Colares²

Introdução

Protestos mundiais contra o desmatamento e as queimadas na Amazônia brasileira marcaram o início do ano de 2019 e, na sequência, uma série de acontecimentos mostraram que a região está sendo atingida por uma onda predatória alimentada nos discursos antiambientalistas e ultra conservadores que caracterizam o governo federal que deveria ser o principal responsável pela política de proteção. Conforme dados do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe) o mês de junho de 2020 apresentou os maiores focos dos últimos 13 anos, ao passo em que assistimos, atônitos, o sucateamento dos órgãos de fiscalização e de controle ambiental, a flexibilização de leis ambientais, o incentivo a grilagem e a apropriação das terras dos povos tradicionais. A Amazônia vista como uma fonte inesgotável de riquezas – como pensavam colonizadores ávidos por ouro e prata e seduzidos pelas descrições do paraíso – e como continuam a pensar os arautos do capitalismo.

Pensar a Amazônia na atualidade não é somente tratar das enormes riquezas naturais e culturais, é sobretudo refletir sobre as formas de apropriação e construções estereotipadas acerca da natureza e das socie-

*DOI - 10.29388/978-65-86678-45-1-0-f.287-306

¹ Mestranda em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. E-mail: duci_matos@hotmail.com

² Doutor em Educação. Professor Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UFOPA. Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia - Doutorado Acadêmico (Associação em Rede - Polo Santarém/UFOPA). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil HISTEDBR/UFOPA”. Presidente da Academia de Letras e Artes de Santarém (ALAS). E-mail: anselmo.colares@ufopa.edu.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1767-5640>

dades humanas aqui existentes. O espaço que concebemos como Amazônia foi e continua a ser alvo de uma acirrada e impiedosa apropriação, que consome seus recursos naturais, explora e ao mesmo tempo nega à existência e diversidade das suas sociedades humanas. Aqui a palavra negação está sendo empregada tanto com referência a humanidade que era negada aos indígenas, o que resultava no processo de catequização e exploração de sua mão de obra, quanto à invisibilidade atual dessa população frente as tomadas de decisões sem o estabelecimento de diálogos equitativos.

A forma como a Amazônia se configura na atualidade é fruto de processos que agiram sobre essa região moldando-a e definindo-a. É, no entanto, imperativo retirarmos à ingenuidade e percebemos que, longe de terem permanecido no passado, esses processos de ocupação, apropriação e destruição continuam a ocorrer no presente, mascarando-se por vezes sob formas e discursos de “investimentos” e “desenvolvimento” para a região. Em outras palavras: os problemas enfrentados hoje tem raízes em processos históricos, e também atuais. Faz-se necessário serem compreendidos se queremos a eles nos opor. A educação torna-se essencial para a compreensão e conseqüente luta, muito embora tenhamos ciência da sua limitação e do fato de que:

[...] a educação sozinha não é capaz de modificar a estrutura organizacional atual, ela é um dos mecanismos viáveis para auxiliar esse processo e nesse sentido é cada vez mais importante discutirmos sobre a maneira como ela está sendo desenvolvida, através de uma visão crítica, criando-se assim possibilidades de melhorias qualitativas (PESCARIA; COLARES, 2017, p. 10)

Se a educação, vista de forma ampla, e a educação escolar, em suas especificidades, não podem produzir as transformações almejadas na sociedade, que dirá uma disciplina que é tratada, de certa forma, como apêndice, periférica, não relevante par a formação que o modo de produção capitalista requer e que muitas vezes os próprios integrantes dos sistemas educacionais concebem. Mesmo assim, e por isso mesmo, faz-se necessário a reflexão e o apontamento de proposições gerais, não como

receitas, mas como indicações para que sejam problematizadas e (re)construídas coletivamente.

O texto que ora socializamos visa contribuir para a formulação de uma visão crítica da realidade amazônica por meio da disciplina de história, considerando suas limitações e possibilidades. Para isso traz inicialmente o debate sobre a visão da Amazônia enquanto como território construído historicamente. Em seguida apresentamos alguns aspectos gerais relativos a disciplina História e seus possíveis contributos para a construção de uma visão crítica sobre a realidade amazônica, o que implica na problematização da sua diversidade, abordada em outro item, e culminando com as apreciações quanto aos limites e possibilidades do ensino de história de maneira que possa oferecer contribuições efetivas para o pensar criticamente a Amazônia.

A região amazônica como alvo de discurso e apropriações

Embora não se trate de uma análise historiográfica sobre a formação territorial e humana da região, que hoje compreendemos como Amazônia, faz-se relevante uma rápida abordagem a alguns processos que sobre ela agiram, ressaltando às consequências destes para as organizações sociais, culturais e para a biodiversidade. Não se pretende aqui esgotar ou fazer uma análise mais aprofundada sobre o assunto, tendo em vista que essa seria uma tarefa desgastante, uma vez que são inúmeros os processos pelos quais a Amazônia vem sendo pensada e moldada até se configurar tal qual a conhecemos. Registre-se que estamos tratando da região geográfica estabelecida dentro do território brasileiro tal qual a compreendemos na atualidade, porém, considerando-se que esse território é fruto de processos históricos, que agiram tanto nas suas delimitações territoriais, quanto na construção de discursos e lugares para as formações humanas e sociais.

Ao abordar a história da Amazônia e sua trajetória de perdas e danos Violetta Refkalefsky Loureiro aponta para os mitos que caracteri-

zaram os discursos sobre essa região, bem como para as consequências destas construções, chamando atenção para o fato de que:

A viagem de Orellana inaugura [...] o ciclo dos mitos sobre a Amazônia. [...]construídos sobre a região pelo olhar e a alma do estrangeiro, a partir de uma visão da terra e da gente da Amazônia fundada no imaginário do homem de fora da região. Desde então, a Amazônia tem sido definida, interpretada, explorada, amada e mal-amada a partir do olhar, da expectativa e da vontade do outro (LOUREIRO, 2002, p.108)

“O outro” é o elemento externo que pensa e constrói as “verdades” sobre à Amazônia. Percebe-se a partir da fala de Loureiro que os mitos foram construídos desde os primeiros contatos dos estrangeiros com a região, mas engana-se quem pensa que ficaram circunscritos ao passado, são construções que se fazem presentes na atualidade. Seja em relação a riquezas inesgotáveis ou ao vazio demográfico com a negação das sociedades humanas aqui existentes, ou até às mais recentes construções como de celeiro do mundo e última fronteira agrícola, essas construções justificam-se e tem por finalidade à apropriação das riquezas da região e a legitimação da forma de dominação que vem sendo empreendida ao longo tempo.

Dois processos que merecem destaque, e que estão intimamente relacionados é a colonização do território que hoje se compreende por Amazônia, e a arregimentação da mão de obra indígena, indispensável nesse processo. Não obstante a não adaptação os indígenas sofreram com o massacre, e com as negações e imposições sobre sua cultura e sociedade, podendo ser percebido na atualidade na forma como esses indivíduos têm o direito às suas terras corrompidos bem como dos preconceitos que hoje se forma contra esses povos.

Outro processo a ser abordado é o *boom* da economia de látex na Amazônia entre 1870-1910 que enriqueceu os grandes comerciantes e exportadores, deixando porém um saldo negativo no desenvolvimento social e econômico da região uma vez que após a quebra da economia da

borracha os imigrantes e os despossuídos em geral “engrossaram o caldo” dos trabalhadores desempregados nas cidades.

Mais recentemente no século XX os grandes projetos intensificaram a exploração desordenada sobre essa região e seus recursos naturais.

Na segunda metade do século XX ocorreu a intensificação de projetos de exploração mineral, [...] indústria de manganês no Amapá, ou a extração diversificada de minerais no Sul e Sudeste do Pará. Com o crescimento da produção mineral e indústria madeireira, cresceu a necessidade de integrar a Amazônia ao restante do país, a partir de pontes, ferrovias e rodovias, visando a exportação dos minerais, produtos agropecuários e madeira. (SOUZA, 2018, p.27)

Por se tratar de um modelo baseado em exploração e comercialização de commodities, na prática acaba acontecendo justamente o inverso do que o discurso econômico prega, além de não haver um desenvolvimento econômico significativo que beneficie à população onde tais projetos se instauram, é visível a degradação ambiental e social associadas a tais projetos. Um exemplo mais recente de empreendimento na região, a usina hidrelétrica de Belo Monte no rio Xingu em Altamira Pará, deixou um saldo negativo tanto para biodiversidade quanto para à sociedade.

Na atualidade à exploração desmedida da terra na Amazônia, em atividades como pecuária, agricultura ou grandes construções e projetos, tem gerado grandes impactos ambientais e sociais para a região, uma vez que:

O atual modelo não levará ao desenvolvimento, porque os novos empreendimentos estão constituídos à base de *enclaves de produção de semi-elaborados para exportação*. Eles não se integram à economia da região e não produzem efeitos em cadeia, isto é, não induzem à instalação de novos empreendimentos decorrentes dos primeiros, porque visam, simplesmente, a exportação de bens num estágio primário ou de semi-elaborados. Se persistir por mais tempo ainda, o atual modelo apenas aumentará as desigualdades sociais, aprofundará os desequilíbrios regionais e levará à destruição enor-

mes estoques de recursos naturais que poderiam servir de real impulso ao desenvolvimento regional. (LOUREIRO, 2002, p.118, grifo do autor)

Assistimos a intensa extração (inclusive com o desperdício) dos recursos naturais, que não se traduz em ao menos algum tipo de melhoramento das mazelas sociais, ao contrário, contribui para acentuá-las. Diante desse cenário, faz necessário pensar o papel da educação e em especial a disciplina de história para a compreensão da realidade e das problemáticas na Amazônia, bem como entender as possibilidades de contribuir para a superação dos problemas que decorrem da ação humana. Considerando sempre as particularidades da região e objetivando a superação dos fatores que são determinantes para o aprofundamento das desigualdades sociais.

Dermeval Saviani chama a atenção para o fato de que o ensino deve partir da prática social onde estejamos inseridos. O professor imbuído de uma visão sintética deve ajudar os alunos na superação da visão sincrética e na busca de compreensão analítica fundamentada de onde estão inseridos.

[...] conhecer significa não apenas deter informações, mas compreender as relações, compreender as determinações que se ocultam sob as aparências dos fenômenos que se manifestam empiricamente à nossa percepção. Conhecer implica, então, captar o movimento que nos permite entender como nasceu essa sociedade, de onde ela surgiu, como se encontra estruturada, quais as contradições que a movem definindo as tendências de seu desenvolvimento e apontando para as possibilidades de sua transformação numa nova forma de ordem superior (SAVIANI, 2019, p.130).

Nesse sentido, a história enquanto disciplina ocupa um lugar privilegiado, pois no seu cerne, está também a busca pela construção de uma visão de criticidade da forma como a realidade se apresenta, percebendo sua complexidade e suas interligações com outras sociedades.

A disciplina História e seus contributos para a construção de uma visão crítica da realidade amazônica

Há um certo “mal estar” com relação aos conteúdos e a forma com que ainda hoje a história é tratada nas escolas. Fruto dos rumos tomados pelo ensino da disciplina desde sua implantação em fins do século XIX, buscando servir a determinados objetivos políticos, e tendo por método a memorização de datas e nomes de personalidades, com a repetição oral de textos escritos.

Foi em 1837, durante o período regencial, que ocorreu a implantação da História como disciplina escolar no colégio Pedro II. Neste mesmo ano iniciava suas atividades o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), responsável por construir a genealogia nacional, buscando uma identidade para a nação recentemente formada. O IHGB era o local de produção da História que seria difundida nas escolas secundárias pelos manuais didáticos. Naquele momento a nacionalidade era a grande questão posta à sociedade, e a elite se atribuía o direito de escolha do passado, visto como um caminho percorrido pela humanidade em direção ao progresso, em consonância com a visão positivista que se fazia hegemônica.

O IHGB disseminou um modelo de História nacional elaborado com a hierarquização de alguns fatos que deveriam ser os centros explicadores, em torno dos quais todo um conjunto de acontecimentos passava a ser referido. O descobrimento do Brasil e a sua independência, por exemplo, passaram a ser vistos como fatos e marcos fundadores da História do Brasil, contada a partir de 1500, ano da chegada dos europeus e em especial, do colonizador lusitano.

Segundo Kátia Abud, estas concepções nortearam os programas e currículos escolares até período bastante recente. A História linear, cronológica e eurocêntrica passou a ser ensinada nas escolas secundárias como um conhecimento pronto e acabado. Eis uma herança que não nos interessa. Ao contrário, se faz necessário desprezar e em seu lugar, construir um novo legado.

Com relação à Amazônia a educação de caráter escolar, pode nos levar a pensar e enxergar criticamente, tanto os processos de exploração aos quais essa região foi e continua sendo submetida e as implicações para a formação humana, quanto a construção de discursos, referentes à natureza, culturas e sociedades aqui existentes.

É necessário, porém, ter em vista que como um produto social à educação, na forma que se apresenta na sociedade atual, espelha e busca legitimar às forças que já se encontram no poder. Ao abordar a educação escolar na perspectiva da diversidade, Colares e Pescaria esclarecem que:

A história tem demonstrado que a educação escolar vincula-se aos modelos políticos e econômicos que tem servido às classes privilegiadas, de maneira que os processos de ensino e o próprio conhecimento não necessariamente correspondam às necessidades dos diversos grupos sociais, não contemplando, portanto, aprendizados que possibilitem um processo de cidadania, ou mesmo não trabalhando com a diversidade existente na sociedade (PESCARIA; COLARES, 2017, p.9)

A citação evidencia o fato de que a educação escolar é permeada de interesses e estratégias que visam a manutenção e perpetuação do *status quo* do grupo dominante, colocando empecilhos para uma formação ampla, crítica e criativa aos diversos grupos sociais. Diante do que foi dito e tendo em vista que enquanto disciplina escolar, a história encontra-se sujeita a mesma lógica e problemáticas, em se tratando da região amazônica, como o ensino de história pode contribuir para a superação das problemáticas presentes em sua realidade? Como contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes dessa realidade, sem destoar dos pressupostos e objetivos que se esperam dessa disciplina?

Trataremos aqui de uma proposta para o ensino médio em razão da necessidade de delimitação, bem como da impossibilidade de se abordar toda a educação básica, nessa discussão, e também em razão do maior aprofundamento nos conteúdos na qual esse ciclo se pauta. Para o ensino médio o Parâmetro comum curricular nacional de história (1999), determina entre as competências e habilidades que os alunos de ensino

médio deverão desenvolver: “Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/ transformação nos processos históricos”, “Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado”, “construir a identidade pessoal e social da dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeitos e como produtos dos mesmos”, “Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos” e “Posicionar-se diante dos fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.

Ao tratar sobre os objetivos do ensino de história, para esse ciclo de ensino, Circe Maria Bittencourt (2008) aponta como contribuições desta disciplina para constituição de identidades, associada à formação da cidadania e mais especificamente ao cidadão político, a formação humanística de respeito pelas diferenças e a formação intelectual

[que] ocorre por intermédio de um compromisso com a criação de instrumentos cognitivos para o desenvolvimento de um “pensamento crítico”, o qual se constitui pelo desenvolvimento da capacidade de *observar e descrever, estabelecer relações entre presente -passado-presente, fazer comparações e identificar semelhanças e diferenças* entre a diversidade de acontecimentos no presente e no passado
BITTENCOURT, 2008, 122, grifo do autor)

Pode-se perceber a partir do que é colocado pelo PCN e na perspectiva apontada por Bittencourt, que o papel da disciplina de história é também voltado para a compreensão e atuação na realidade na qual as pessoas se encontram inseridas, muito embora o conhecimento e a análise de realidades distintas no tempo e no espaço é igualmente fundamental no ensino de história.

A história enquanto disciplina, tem enfrentado um duplo desafio, o de falta de uma análise crítica da realidade, e a rejeição por parte dos alunos. Considera-se aqui o segundo como tendo relação direta – mesmo que não seja de causa e efeito – com o primeiro. No entendimento de leigos, ministrar uma aula de História é algo muito simples, basta que o professor reproduza os conteúdos do livro didático e pronto [...]”

(ROCHA, 2004, p. 51). Percebe-se aí uma visão de simplificação do trabalho do professor, posto como um mero reprodutor de um conhecimento preestabelecido, pronto e acabado; portanto, perpassado de interesses, e a passividade dos alunos visto como repositório de informações, tendo por único objetivo decorar os assuntos de modo a reproduzi-los quando necessário.

O modelo tradicional tem-se caracterizado pela transmissão de conhecimentos apresentados ao aluno como verdades inquestionáveis[...]. Além disso, promove uma visão limitada do conhecimento, a formação de mentes acríticas e passivas, meros repositórios de fatos e informações fragmentadas, contribuindo para uma concepção também acrítica da sociedade que passa a ser aceita, também, como pronta e acabada, portanto, não passível de ser transformada (CRUZ, 2004, p. 75-76).

Ao negar uma visão crítica e reflexiva acerca da realidade na qual o aluno está inserido, a disciplina de história justifica em parte a fama de puramente decorativa, o que pode traduzir em grande aversão que muitos estudantes têm em relação a essa disciplina. Além da aversão dos estudantes, ao negar o papel de construção de uma visão crítica, a história assume a partir dessa perspectiva o caráter de reforço do que está sendo posto, das verdades e visões cristalizadas que em nada contribuem para se pensar de modo crítico.

Se o aluno desconhece a realidade e a forma como essa se constituiu, torna-se impossível pensar criticamente os problemas, e, nesse sentido, a busca da superação é ainda mais dificultada. Ao ter como foco os “grandes acontecimentos históricos” que por vezes são apresentados sem a contextualização e problematização com o período histórico em que ocorreram, ou mesmo sem a realização das devidas conexões com a forma de como a sociedade está estruturada, o ensino de história não cumpre com o papel de subsidiar a compreensão para uma ação transformadora.

Essa discussão é importante uma vez que percebemos haver sob certos aspectos, um sentimento de não pertencimento ao que concebemos como Amazônia. Esse é um fato relevante tendo em vista que, en-

quanto habitantes desta região, por vezes desconhecemos os processos históricos e as problemáticas atuais enfrentadas pela região da qual fazemos parte. Não se trata de culpar a disciplina, uma vez que a educação é permeada de interesses. Contudo, cabe apresentá-la como possibilidade de se pensar e problematizar a realidade na Amazônia. Tendo em vista que o ensino de história não pode reduzir-se a memorização de fatos, a informação detalhada de eventos, ao acúmulo de dados sobre as circunstâncias nas quais ocorreram. A história não é simplesmente um relato de fatos periféricos, não é o elogio de figuras ilustres. Ela não é um campo neutro, é um lugar de debate, e quase sempre de explicitar conflitos. É um campo de pesquisa e produção do saber que está longe de apontar para o consenso. Essas são algumas das grandes questões que devem orientar o ensino de História. Na perspectiva mais amplo de se pensar que pessoas desejamos formar: reprodutores de uma realidade predatória e geradora de desigualdades, ou agentes transformadores envolvidos na construção de uma sociedade qualitativamente superior, posicionando-se de maneira crítica, responsável e construtiva contra todas as formas de exploração que geram e aprofundam o fosso que separa as classes sociais.

Problematizando a diversidade amazônica no ensino de história

Pensar nas singularidades do contexto amazônico, implica associá-las aos aspectos gerais que estão presentes nas conjunturas nacional e mesmo internacional, uma vez que, como já apontado, essa é uma região que historicamente sofre interferências de fora, e, portanto, é exemplar do movimento da necessidade dessas articulações para as reflexões consistentes:

[...] o local não pode prescindir do regional, do nacional, e até mesmo do internacional. [...] há necessidade permanente de articular o singular e o universal para o melhor entendimento de nosso objeto de estudo. Não basta a presença do termo Amazônia para que em um texto sobre a educação, o referido fenômeno se apresente diferenciado do que ocorreu e vem ocorrendo em outras re-

giões do Brasil e do mundo. Mas, em utilizando-o, temos o dever de explicitar as singularidades, as questões específicas, sem reduzi-las a um rol descritivo de situações pitorescas (COLARES, 2011, p. 189).

O que está transcrito pode ser refletido na disciplina de história da seguinte forma, estando os eventos históricos relacionados a um contexto específico, faz-se necessário estudar dentro de tal contexto amplo, todavia, é imprescindível que se façam ligações e problematizações entre o que está sendo dado e a realidade onde o aluno está inserido. Nesse sentido, apresentando particularidades e singularidades do contexto amazônico, mas sem desconsiderar o todo, as discussões distantes no tempo e no espaço. A constituição da Amazônia e as problemáticas que essa região enfrenta na atualidade é resultado de processos nacionais amplos, que devem ser pensadas em conjunto, porém considerando suas especificidades. Assim:

Refletir sobre a Amazônia implica reconhecer a complexidade que se expressa na sua vasta territorialidade. Trata-se de um conceito construído, arbitrário, carregado de intencionalidades e de historicidade. O espaço geográfico amazônico passou e continua passando por diversas alterações, sendo que as mais significativas correspondem aos contextos de investida na busca de riquezas. A fauna e a flora, assim como a composição química do solo, do sub-solo, das águas e do ar, também se alterou e continua sendo alterada, e os estudos nestes campos mostram-nos que não há uma Amazônia “cristalizada”. O espaço amazônico está em construção (COLARES, 2011, p.189)

Cabe aqui destacar dois aspectos sobre a Amazônia. O primeiro diz respeito à formação do próprio conceito de Amazônia, enquanto uma construção histórica e política, que se encontra ainda hoje em permanente construção. Da floresta exuberante e de riquezas inesgotáveis, àquela que rouba humanidade e a civilização, até as mais recentes caracterizações como pulmão do mundo ou de última fronteira agrícola, a história da Amazônia é permeada de discursos e construções que visam legi-

timar a forma como às suas riquezas foram e continuam sendo expropriadas.

O segundo aspecto não menos importante é a invisibilidade da complexidade e singularidade das sociedades humanas aqui existentes, em uma visão que na maior parte das vezes tende a considerar a floresta em detrimento do elemento humano e suas complexas formações na região uma vez que:

[...] a composição humana amazônica é dinâmica, múltipla, e em vários aspectos, singular, e ainda pouco conhecida, especialmente se considerarmos a amplitude do território e as grandes irregularidades na presença humana. Há estudos significativos neste particular, em diversas áreas do conhecimento, mas não raro nos deparamos com análises nas quais a parte é tomada pelo todo, e a caracterização populacional de um “pedaço” da Amazônia é utilizada como expressão representativa da região comum todo. Nesse sentido, apontamos a necessidade de incluirmos a pluralidade humana amazônica e sua distribuição pelo vasto e diferenciado território da Região, para que possamos aplicar a expressão Amazônia.

A negação sobre a diversidade da composição humana na região é mais uma estratégia de dominação. Seja ela em relação a negação cultural e civilizacional, como aconteceu com indígenas cujas consequências são bastantes visíveis, ou em relação a presença histórica como no caso dos escravos negros, ou mesmo sobre o mito do vazio demográfico que justificaria a emigração. Essa negação chega até a atualidade sob a forma de exclusão das tomadas de decisão sobre o futuro da região.

Índios, negros (quilombolas) e caboclos têm sido considerados nos planos e nos projetos econômicos criados para a região como sendo portadores de uma cultura pobre, primitiva, tribal e, portanto, inferior. Assim, eles nada teriam a aportar de positivo ao processo de desenvolvimento. Com isso, esses grupos étnicos e sociais não têm sido priorizados nas políticas públicas para a região. Como consequência deste e de outros pressupostos e preconceitos do gênero, índios, negros e caboclos se tornaram “invisíveis” no conjunto das

políticas públicas. Não foram no passado, e continuam não sendo, ainda hoje, tratados como atores sociais importantes no processo das mudanças em curso (LOUREIRO, 2002, p. 114, grifo do autor).

As sociedades humanas existem e resistem na Amazônia e não podem ser pensadas dissociadas da história de ocupação de seu território. Todavia muitos discursos ainda dominantes ou bastante difundidos, separam os seres humanos da natureza onde habitam, como se possível pensar um sem o outro. Temos então uma Amazônia com suas enormes riquezas naturais e minerais, alvo de disputas em torno da exploração e proteção, e uma Amazônia das formações humanas quase sempre desconsideradas. Eis uma tarefa urgente para a educação, em geral, e em especial para o ensino de história.

Falar em educação escolar para a Amazônia significa incluir no diálogo as pessoas que se encontram em interação com a natureza. Portanto, não é algo que possa ser trabalhado enquanto uma receita a ser seguida, uma “fórmula” que possa resolver os problemas. Até porque a educação por si só é incapaz de quebrar as estruturas sociais opressas; para tal, uma mudança do sistema econômico e político se fazem necessárias. Desta forma, ao se falar em educação, deve-se considerar sempre todos os outros fatores que envolvem esse ato, sejam de natureza política, religiosa, econômica, cultural (PESCARIA; COLARES, 2017, p. 10).

Um grande desafio então se impõe aos professores da disciplina de história, tratar sobre as especificidades da Amazônia em suas formações humanas e naturais, considerando os processos que agiram e agem sobre essa região, considerando às suas interconexões com o nacional, sem deixar de cumprir a visão de conhecer e analisar às diferentes sociedades porém tornar o aluno crítico e conhecedor da qual está inserido.

Limitações e possibilidades do ensino de história para se pensar e problematizar a realidade na Amazônia

Tendo em vista às especificidades e singularidades da formação da Amazônia, uma problemática que se impõe é em relação aos fatos dos conteúdos de história já virem pré-determinados, não questiona-se a necessidade de se compreender como ocorrem (ou deixam de ocorrer) as interconexões do local com o regional, o nacional e o internacional; o ensino de história deveria levar o estudante a conhecer sociedades distintas e a problematizá-las.

O livro didático geralmente não objetiva tal propósito uma vez que está voltado para apresentar um panorama geral, quase uma paisagem, e com isso se torna um dos vilões para aqueles que o utilizam como único material didático. Suas abordagens sobre os períodos históricos nem sempre levam em consideração as especificidades das regiões onde serão aplicados. Como podemos enquanto professores ir de encontro à aplicação de um conhecimento que já vem predeterminado?

São múltiplas as respostas e elas passam pela revisão de temas e das formas como são trabalhados, de maneira que os estudos de história contribuam para que o estudante perceba a realidade como tendo sido produzida por uma determinada razão e no interior do movimento da história concreta que homens e mulheres constroem pelo trabalho, e mais importante, uma realidade que pode ser conservada ou alterada. Ou seja, é importante que a História seja entendida como o resultado da ação de diferentes grupos, setores ou classes de toda a sociedade. Perceber a história da humanidade como a história da produção de todos os homens e não como resultado da ação ou das ideias de alguns poucos.

Assim a História seria entendida como um processo social em que os seres humanos estejam inseridos como seres sociais em diferentes épocas, sendo fundamental que se estabeleça a relação do passado com o presente, isto é, que os estudos não se restrinjam apenas ao passado, mas sim que este seja entendido como chave para a compreensão do presente, que por sua vez melhor esclarece e ajuda a entender o passado. Aqui duas funções se evidenciam como básicas nos estudos da história: capa-

citar a entender a sociedade do passado e a aumentar o domínio da sociedade do presente.

Sob esse enfoque, não tem sentido um ensino de História que se restrinja a fatos e acontecimentos do passado sem estabelecer sua vinculação com a situação presente; como não têm sentido analisar os acontecimentos atuais sem buscar sua gênese e sem estabelecer sua relação com outros acontecimentos políticos, econômicos, sociais e culturais ocorridos na sociedade como um todo. Não é possível, portanto, analisar fatos isolados. Para entender seu verdadeiro sentido é imprescindível remetê-los à situação socioeconômica, política e cultural da época em que foram produzidas, reconstituídas suas evoluções na totalidade mais ampla do social até a situação presente. Desta forma a escola poderá oferecer um ensino que possibilite o conhecimento da temporalidade das relações sociais, das relações políticas, das formas de produção econômica, das formas de produção da cultura, sob todos os seus aspectos.

Bittencourt (2008) caracteriza como currículo formal (ou pré ativo ou normativo) aquele onde o conhecimento apresenta-se em forma de conteúdo, que vem preestabelecido, onde o conhecimento a ensinar vem pré-determinado, nesse sentido uma construção política e técnica permeada de interesses, onde há a necessidade de adaptação para diferentes contextos. No entanto, o processo de transformação do currículo da esfera técnica política à prática pedagógica, exige a mediação dos professores, mesmo considerando que às ações destes, enquanto integrantes de uma cultura escolar sendo, portanto, sujeitos a cumprimentos de regras e planejamentos.

Os professores não decidem suas ações no vácuo, mas no contexto da realidade em um posto de trabalho, em uma instituição que tem normas de funcionamento as vezes estabelecidos pela administração[...] em outros por ocasião excessivamente determinados pela política curricular, pelo órgão de governo um centro ou uma simples tradição. (ACOSTA, 2013, p. 190)

Mesmo diante dessas condicionantes, é preciso ter ciência de que estes possuem autonomia para conduzirem suas aulas, essa autonomia se

torna maior ainda na medida em que esse profissional desenvolve seu trabalho em um ambiente que lhe permite estar a sós com seus alunos. Permitindo-lhes sem que fuja dos conteúdos propostos à abordagem de outras problemáticas, no caso do ensino de história pode-se ao se abordar uma questão nacional apontar e problematizar, de que forma essa questão se fez presente na Amazônia e quais as consequências para a atualidade.

Considerações finais

Como já explicitado o conhecimento que é produzido e destinado para à reprodução na escola, está transpassados de intencionalidades e interesses, todavia podemos nos utilizar dele e ajustá-lo buscando a percepção e superação dos problemas que se apresentam na realidade.

Pensar a educação enquanto resistência e superação das desigualdades que sustentam as forças capitalistas e os mecanismos utilizados por tal sistema para sua manutenção – como a escolarização fragmentada, pragmática, desenvolvida para criar mão de obra trabalhadora necessária ao mercado, apresenta-se como uma alternativa. Uma educação que valorize os conhecimentos historicamente produzidos e incentive uma visão crítica social, considerando as diversidades e diferenças existentes como questões a serem objetos de compreensão. (PESCARIA; COLARES, 2017, p. 12).

O ensino de história pode assumir o compromisso com a formação de uma cidadania crítica e voltada para a transformação qualitativa da realidade. É papel da disciplina de história levar o aluno a compreender as características gerais e específicas das diversas sociedades no tempo e no espaço, e, concomitantemente, problematizar as formas como as sociedades se configuram, mostrando que o passado se faz presente nas problemáticas atuais das sociedades e que novos processos continuam a agir sobre elas. De forma mais específica, com relação a Amazônia, compreender como que decisões de cunho econômico e político que são tomadas fora da região, afetarão não só a biodiversidade na fauna e flora

como também as sociedades aqui existentes. E, por fim, mas não menos importante, desenvolver o gosto pela análise dos acontecimentos e a descoberta das inúmeras possibilidades de se explorar a riqueza de informações que estão dispersas nas memórias das pessoas que são as construtoras da história, pelo trabalho, e pelas lutas em prol de direitos e da realização de sonhos.

Referências

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na Escola Secundária. In: BITTENCOURT, Circe (Org). **O Saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.

ACOSTA, J. M. O currículo interpretado: o que as escolas, os professores e as professoras ensinam? In: SACRISTAN, J.G (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.p. 188-208

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA, **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias**, Brasília, MEC/SE-MTEC, 1999.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. História nas atuais propostas curriculares. In: **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 99-132.

COLARES, Anselmo Alencar. **História da educação na Amazônia. Questões de natureza teórico-metodológicas: Críticas e proposições**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 187-202, out2011.

CRUZ, Marília Beatriz de Azevedo. O ensino de História no contexto das transições paradigmáticas da História e da Educação. In: NIKITIUK. Sônia L. (Org). **Repensando O Ensino de História**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004. P. 73-83.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. **Amazônia: uma história de perdas e danos, um futuro a (re) construir**. Estudos avançados 16 45, 2002

PESCARIA, Carolina Whitaker; COLARES, Anselmo Alencar. Educação escolar a partir da perspectiva da diversidade. In: COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa, et al (org.). **Educação e Realidade Amazônica**, V.2. 2017. p.9-21.

ROCHA. Ubiratan. Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno. In: NIKITIUK, Sônia L (org.). **Repensando O Ensino De História**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2004. P. 51-7

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores associados, 2019.

SOUZA. César Martins de. **A região dos desejos e das aventuras: diálogos sobre os grandes projetos de integração e desenvolvimento na Amazônia nos séculos XIX e XX**. CADERNOS CEON SAÚDE E MEIO AMBIENTE. V. 31 N48 2018.

XIII

O PLURILINGUISMO E O CASO DOS ÍNDIOS WARAO EM SANTARÉM/PA*¹

Daniela Figueira Alano²

Ediene Pena Ferreira²

Introdução

Do ponto de vista linguístico, podemos dizer que o território brasileiro é caracterizado pela coexistência de diversas línguas, como as línguas indígenas, as línguas dos imigrantes, as línguas de fronteira, entre outras. Apesar dessa diversidade, o sistema educacional se caracteriza pela padronização e homogeneização linguística, visto ser a língua portuguesa a única considerada oficial em todo território brasileiro. Essa padronização é apoiada pelo projeto político de homogeneização do português, e cria a pretensa ideia de ser o Brasil um país monolíngua.

A noção de monolíngua foi cunhada principalmente por Oliveira (2008; 2009), que afirma a necessidade de Políticas Públicas que tentem integrar alunos que falam outras línguas em nosso país. Para que isso ocorra, é necessário que se abandone a ideia de que existe apenas uma língua no país, e dessa forma abarcar as outras línguas na organização educacional. Desta maneira, o mito do monolíngua, como o autor conceitua, pode ser evidenciado da seguinte forma:

Para compreendermos a questão é preciso trazer alguns dados: no Brasil de hoje são falados por volta de 215 idiomas. As nações in-

*DOI - 10.29388/978-65-86678-45-1-0-f.307-326

¹ Contribuíram para a realização desta pesquisa os acadêmicos do curso de Letras/Ufopa: Carlos Henrique Xavier de Aguiar; Natália R. A. Almeida; Breno Augusto Pena Ferreira; e a mestrandia Cleylma Rodrigues Riker

² Mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará PPGE/UFOPA. E-mail: danielaalanostm@hotmail.com

² Doutora em Linguística. Professora do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. E-mail: ediene.ferreira@ufopa.edu.br

dígenas do país falam cerca de 180 línguas (chamadas de autóctones), e as comunidades de descendentes de imigrantes outras 30 línguas (chamadas de línguas alóctones). Some-se a estas ainda as línguas de sinais, com destaque para LIBRAS, língua brasileira de sinais, e para línguas afro-brasileiras ainda usadas nos quase mil quilombos o oficialmente reconhecidos no Brasil. Somos, portanto, um país de muitas línguas, plurilíngüe (OLIVEIRA, 2009, p.20).

Portanto, embora o idioma português seja a língua oficial do estado para as ações legais e formais do país, não se pode simplesmente ignorar a existência de tanta diversidade linguística em nosso território nacional. Para que isso aconteça, o primeiro passo é justamente compreender esse plurilinguismo e seus respectivos fenômenos. Diversos projetos trabalham neste sentido, é o caso do Observatório de Educação na Fronteira (OBEDF), que procura discutir confrontos entre a Língua Portuguesa e a realidade multilíngüe nas escolas das fronteiras do Brasil com o Paraguai e a Bolívia (MORELLO, 2016).

Na cidade de Santarém, município do Pará, é possível observar de perto toda essa realidade de pluringuismo, uma vez que existem diversas comunidades indígenas na região, além de imigrantes venezuelanos. Segundo dados do site oficial da prefeitura de Santarém, a cidade se localiza na região oeste do estado do Pará, é a terceira mais populosa do estado, atrás apenas de Belém e Ananindeua. É o centro financeiro, urbano, cultural e comercial do Oeste do Pará, situando-se na confluência de dois importantes rios o Tapajós e o Amazonas. É conhecida como Pérola do Tapajós, e pertence à mesorregião do Baixo Amazonas.

Segundo Gomes (1997), a cidade de Santarém foi classificada como uma cidade no ano de 1848, embora seus primórdios sejam mais antigos. Depois que a cidade de Belém foi fundada, Pedro Teixeira, Frei Cristóvão, vários soldados e índios exploraram o Rio Amazonas, até chegarem à aldeia de Tupuliçus. Lá, desenvolveram boas relações com os índios e a povoação acabou crescendo. No ano de 1661, este local passou a ser conhecido como Aldeia de Tapajós. Com a ampliação desta área e a estruturação militar, a aldeia foi classificada como vila em 1758, recebendo

do o nome de Santarém, em homenagem à cidade portuguesa homônima, e pouco mais de 100 anos depois foi nomeada como cidade, devido a seu desenvolvimento.

Nos últimos anos, a cidade de Santarém vem recebendo um número considerável de imigrantes venezuelanos, sobretudo indígenas. Silva (2017) afirma que isso ocorre principalmente devido à crise econômica e social, à repressão e à violência às quais a Venezuela está sendo exposta devido a eventos sócio políticos. O Panamá, o Equador e o Chile têm recebido muitos imigrantes, assim como o Brasil. De acordo com o autor, Santarém é uma das cidades que mais recebe imigrantes no Brasil, por estar em uma região estratégica, com acesso por rodovias, rios ou aeronaves.

Essa imigração contribui para a diversidade linguística em Santarém, pois os imigrantes que chegam trazem consigo a sua língua. Segundo uma matéria de um jornal de 2017, uma grande quantidade de indígenas da etnia Warao chegou ao município no dia 28 de setembro desse ano. A maioria deles estava com fome e não tinham sequer roupas para se vestirem. Foram acolhidos por uma instituição de pessoas em situação de rua e depois por Igrejas Evangélicas. O governo municipal chegou a declarar emergência, com a alegação de que a cidade não tinha recursos para receber um número tão grande de refugiados.

Considerando essa realidade e a necessidade de realizar um mapeamento da realidade linguística da região, o Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará – Gelopa, abrigado no Programa de Letras da Universidade Federal do Oeste do Pará, iniciou o projeto de pesquisa *Diagnóstico sociolinguístico de escolas públicas do oeste paraense em contexto plurilíngue*. De acordo com o relatório realizado pelo Gelopa, referente aos primeiros meses da pesquisa, os indígenas venezuelanos, pertencentes à etnia Warao, ficaram em abrigo, disponibilizado pela prefeitura, e crianças e jovens foram todos matriculados em escola próxima. Cerca de 40 venezuelanos foram matriculados na Escola Municipal Eloína Colares, que, por esse motivo se tornou lócus de pesquisa do grupo. De acordo com o Gelopa, os matriculados não possuem o domínio da Língua Portuguesa. Esses indígenas aumentarão o número de crianças e jovens que falam

seus idiomas nativos sem dominar o português, tal como os Way-way da reserva Mapuera do município de Oriximiná

Os casos descritos anteriormente apenas colaboram para desacreditar no mito do monolinguismo abordado por Oliveira (2008; 2009), uma vez que é perceptível a diversidade linguística presente em todo o país. É fundamental a criação de estratégias para a transformação deste quadro, e o primeiro passo é justamente diagnosticar e observar o fenômeno do plurilinguismo nas escolas. Seguindo essa linha, a presente pesquisa acerca do plurilinguismo presente na escola Eloína Colares se justifica com base nestes argumentos, já que se faz necessária a análise do funcionamento diversificado da língua neste contexto em que se prioriza apenas uma língua.

O objetivo geral do presente estudo é o de descrever uma realidade linguística da amazônia paraense a partir de dados levantados por pesquisadores do Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará no município de Santarém com a chegada dos imigrantes venezuelanos. Para tal, foi necessário identificar os alunos monolíngues, bilíngues e plurilíngues dentro do contexto escolar, além daqueles alunos que não dominam a língua portuguesa. Também se investigou o monolinguísmo e o bilinguismo dos próprios professores, de modo a diagnosticar a natureza desta diversidade. Foram observadas as origens dos alunos cuja língua materna não é o português, e qual função teria o português para os alunos bilíngues que possuem outra língua materna.

O mito do monolinguismo em um país plurilíngue

Para compreendermos a realidade linguística da cidade de Santarém, é necessário entendermos o mito do monolinguismo, já citado neste artigo. Oliveira (2008) demonstra que a população em geral e os linguistas reconhecem a existência de outras línguas no espaço brasileiro, o problema é a falta de políticas linguísticas que abarquem todas essas línguas em pleno funcionamento. O mito do monolinguismo, portanto, não é a falta de reconhecimento em relação a essas línguas, mas sim a aceitação do Português como a única língua a ser fomentada e mantida neste território.

Segundo o autor citado, os próprios estudos linguísticos, muitas vezes, perpetuam essa relação multilíngue em nosso território. Ao abordar temáticas como “diversidade linguística”, pode-se imaginar a própria diversidade existente na Língua Portuguesa, e muitas vezes não se leva em conta a diversidade de línguas nativas e estrangeiras no território brasileiro. Desta forma, a sociedade aceita a Língua Portuguesa como a “língua única” e todas as outras vão morrendo ao longo do tempo, por falta de falantes, estudiosos e professores dessa língua. Assim,

Quando se fala em diversidade lingüística muitas vezes se pensa na diversidade interna à própria língua portuguesa, o que decorre, entre outras razões, do predomínio, no país, de uma sociolingüística de cunho laboviano que poderíamos chamar de “sociolingüística do monolingüismo”. Mas este interesse é crescente, e pode ajudar as diversas comunidades lingüísticas do Brasil a manterem e desenvolverem suas línguas (OLIVEIRA, 2008, p. 7)

Pode-se interpretar que essa sociolingüística de cunho laboviano é justamente o ato de estudar a língua predominante no território e observar sua variação. Por exemplo, é comum que os professores de Língua Portuguesa demonstrem, para seus alunos em sala de aula, que há variação regional no Brasil, já que há um modo de falar nordestino, sulista, carioca, e assim por diante. O autor não condena esse tipo de abordagem, pois ela é necessária para que os estudantes compreendam a riqueza e as multifaces da língua. No entanto, também é importante demonstrar que existem outras línguas, além do Português, sendo faladas o território brasileiro, com suas próprias variações, características e gramáticas.

Bassani (2015) realiza uma distinção entre os conceitos de bilinguismo, multilinguismo e monolingüismo. Segundo a autora, há duas maneiras de observar esses conceitos: de uma forma social e de uma forma individual. Em relação ao social, Bassani (2015) afirma que todos os cidadãos do mundo são no mínimo bilingües, pois é provável que não exista ninguém no mundo (nenhum adulto) que não saiba ao menos algumas poucas palavras que não pertençam a sua variedade materna. Isso ocorre em todos os países do mundo, já que todos eles possuem várias

línguas em seu território. Segundo as estimativas, existem 6.700 línguas no mundo e 200 estados-nações oficiais. Esses números mostram claramente que existem mais línguas que países, mas as línguas oficiais nessas nações é, na maioria das vezes, apenas uma.

Portanto, no mundo inteiro parece que existe a ideia do monolinguismo, embora a realidade seja multilíngue. Bassani (2015) demonstra que esse mito é sustentado por razões políticas, tendo em vista que há um grupo dominante que escolhe a língua oficial daquele território e a impõe opressivamente a todos. No Brasil, por exemplo, existem aproximadamente 210 línguas, mas é a Língua Portuguesa padrão que o aluno precisa aprender na escola para se inserir no mercado de trabalho, na vida pública e na sociedade de maneira geral. Assim:

Apesar de quase todos os países incorporarem um grande número de grupos falantes de diversas línguas, como é o caso do Brasil, em muitos casos, apenas uma ou duas línguas são reconhecidas como oficiais. O fato de serem reconhecidas como oficiais implica em que serão línguas ensinadas na escola, nas instituições oficiais e nas instituições legitimadoras, como a mídia. Isso porque, no geral, os grupos politicamente mais poderosos de qualquer sociedade conseguem impor suas línguas aos grupos menos poderosos. Conveciona-se chamar de minorias linguísticas os grupos menos poderosos (BASSANI, 2015, p. 7).

Assim, o mito do monolinguismo é contraditório se observarmos a realidade plurilíngue e multilíngue do Brasil. Menezes (2013) demonstra que o plurilinguismo e o multilinguismo são usados, muitas vezes, como sinônimos, mas eles guardam algumas especificidades próprias. Segundo o autor, o plurilinguismo possui uma conotação que leva em consideração a estreita relação entre língua e cultura, enquanto o multilinguismo representa a diversidade linguística existente em um território e também a oferta de aprendizagem dessas línguas. Em outras palavras, o plurilinguismo leva em conta também a cultura que as línguas guardam. Neste sentido, o Brasil é um país plurilíngue e multilíngue, já que existem diversas línguas neste território geográfico, ao passo que também existem pessoas com múltiplos aspectos culturais.

É necessário ressaltar que a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, elaborada pela UNESCO, estipula que qualquer indivíduo possa se expressar linguisticamente e culturalmente, de acordo com seus costumes maternos. Além disso, o documento é enfático no que diz respeito à assimilação, ou seja, quando um povo abandona sua língua materna pelo uso de outra, condenando a indução dessa prática. Ou seja, os indivíduos devem ser livres para utilizarem a língua dominante de um país ou não. No artigo de número 4, há o seguinte texto:

Por outro lado, esta Declaração considera que a assimilação — entendida como a aculturação das pessoas na sociedade que as acolhe, de tal maneira que substituam as suas características culturais de origem pelas referências, pelos valores e pelos comportamentos próprios da sociedade de acolhimento — em caso nenhum deve ser forçada ou induzida, antes sendo o resultado de uma opção plenamente livre (UNESCO, 1996, p. 6)

Esta é uma Política Linguística interessante, que valoriza a diversidade cultural de qualquer região. O problema é que, infelizmente, as orientações da Declaração não estão sendo devidamente aplicadas em território brasileiro e, na maioria das vezes, não são nem conhecidas. Não se pode afirmar que a língua portuguesa não é induzida aos praticantes de outras línguas no espaço nacional, uma vez que a Escola é constituída pelo mito do monolingüismo, e tenta padronizar os alunos através dessa língua, negando-lhes a oportunidade de praticar sua língua materna.

Oliveira (2008) demonstra que essa imposição da Língua Portuguesa em relação aos indivíduos que vivem no Brasil não é recente, acontece desde que os Europeus invadiram essas terras. É preciso lembrar que os portugueses forçaram sua língua para os nativos, e diversos dialetos foram apagados devido a essa violência cultural. Com o passar dos séculos, essa política não mudou, e o Estado continuou impondo a Língua Portuguesa de forma violenta, chegando a proibir o uso de qualquer outra língua durante algum tempo de nossa História. Hoje, essa opressão é menos violenta, mas ainda é coercitiva, pois muitos indivíduos sofrem

preconceito e outras represálias se não falarem a Língua Portuguesa. Assim,

A História nos mostra que poderíamos ter sido um país ainda muito mais plurilíngüe, não fossem as repetidas investidas do Estado contra a diversidade cultural e lingüística. Essa mesma História nos mostra, entretanto, que não fomos apenas um país multicultural e plurilíngüe: somos um país pluricultural e multilíngüe, não só pela atual diversidade de línguas faladas no território, mas ainda pela grande diversidade interna da língua portuguesa aqui falada, obscurecida por outro preconceito: o de que o português é uma língua sem dialetos (OLIVEIRA, 2008, p. 8)

Desta forma, pode-se afirmar que o Estado foi e ainda é um dos principais responsáveis por perpetuar o mito do monolingüismo, fazendo com que a diversidade de línguas presentes em nosso território seja diariamente oprimida. Essa realidade pode ser observada de perto na educação amazônica, já que há um número expressivo de línguas nativas faladas na região, mas as escolas, pautadas nessa política lingüística opressora, acabam por vezes padronizando a língua dos estudantes e minguando as línguas nativas.

Segundo Colares (2012), essa política não é nova na região, e foi iniciada com a expansão de Portugal na região, fomentada no Grão Pará. Essa campanha foi articulada com os desejos da Igreja Católica, que almejava converter os habitantes da área e “civilizar” a área. O autor demonstra que a política é vista como uma intencionalidade individual que busca realizações e, neste ponto de vista, somos seres políticos por natureza. O ato de tentar impor uma língua ou religião a falantes de outra língua, com outros credos, também se caracteriza enquanto um ato político.

Colares (2012) demonstra que na Amazônia colonial, a educação era quase um sinônimo de catequese, na qual a Igreja e os colonizadores tentavam impor a língua e fazer com que os nativos se tornassem obedientes e vendessem sua força de trabalho. Essa política fez com que diversas línguas nativas fossem apagadas, bem como a cultura de vários povos que foram oprimidos, catequizados, mortos ou escravizados.

Mesmo que os tempos contemporâneos sejam diferentes, observamos que a história se repete, e a valorização da diversidade linguística existente na região ainda não é uma prioridade. Ano após ano, as línguas nativas diminuem cada vez mais devido à assimilação da Língua Portuguesa e ao mito do monolinguismo pregado pela Escola estatal. Somente com a aceitação da realidade plurilíngue da Amazônia e do Brasil é que se pode promover o multilinguismo existente em nosso país através de políticas linguísticas.

Metodologia

Este capítulo tem por propósito apresentar os primeiros resultados do projeto de pesquisa *Diagnóstico sociolinguístico de escolas públicas do oeste paraense em contexto plurilíngue*, desenvolvido pelo Gelopa, coordenado pelo professora Dra. Ediene Pena Ferreira e desenvolvido pelos integrantes do grupo sendo eles os graduandos: Breno Augusto; Carlos Henrique Xavier de Aguiar Pena Ferreira; Natália R. A. Almeida e as mes-trandas Cleylma Rodrigues Riker e Daniela Alano. A seguir apresentaremos como a pesquisa foi desenvolvida. O projeto iniciou seguindo a metodologia qualitativa, investigativa e bibliográfica, através do viés do diagnóstico sociolinguístico. Primeiramente, realizou-se um levantamento de toda a bibliografia a respeito da temática do monolinguismo, plurilinguismo, multilinguismo e políticas linguísticas, dando preferência àquelas que se relacionavam com a realidade paraense. Posteriormente, os pesquisadores realizaram uma investigação a respeito das escolas municipais de Santarém.

Segundo Seiffert (2014), o método do diagnóstico sociolinguístico consiste basicamente em analisar as línguas funcionando em um espaço geográfico, de forma diacrônica e sincrônica, considerando também aspectos culturais que influenciam esse funcionamento. O diagnóstico sociolinguístico é interdisciplinar, pois se apoia em conceitos da sociologia e da linguística, levando em consideração que a língua é um fenômeno social, e precisa ser observada em seu contexto de uso. Dessa forma, o diagnóstico é importante para o planejamento de políticas linguísticas e

para a identificação das línguas em uso na escola e seus modos de circulação (MORELLO, 2016).

Assim, a próxima etapa da pesquisa foi justamente mapear as escolas que receberam ou recebem alunos falantes de outras línguas, sobretudo línguas de indígenas brasileiros e venezuelanos. A Escola Municipal de Santarém Eloína Colares, no bairro Ipanema, foi escolhida inicialmente para a elaboração do estudo. Foram aplicados alguns questionários e entrevistas semiestruturadas a gestores, professores e alunos. Todos os dados foram reunidos e analisados qualitativamente e interpretado à luz do referencial teórico reunido para a pesquisa. Os resultados foram cuidadosamente estruturados na forma do presente artigo científico.

A realidade plurilinguística de Santarém

A região de Santarém sempre foi plurilinguística, uma vez que, além da Língua Portuguesa, existem diversas comunidades indígenas falantes de línguas nativas e que frequentam as instituições públicas de educação. Essa realidade ficou mais complexa com a chegada de diversos indígenas da etnia Warao que vieram da Venezuela e passaram a frequentar essas mesmas instituições. Os Warao são uma etnia indígena que habita a região do nordeste da Venezuela e norte das guianas, têm uma língua e culturas próprias. As primeiras migrações em massa ocorreram no ano de 2017, e desde então a cidade de Santarém vem recebendo cada vez mais refugiados Warao.

Segundo matéria do G1 (2017)³, os indígenas Warao fugiram da Venezuela devido ao regime ditatorial de Nicolás Maduro, e buscaram abrigo em vários países da América Latina, como Panamá, Equador e Chile. O Brasil também foi um dos países escolhidos como refúgio, e diversas famílias cruzaram a fronteiras do Brasil com a Venezuela e se estabeleceram em vários estados do Norte. Santarém foi uma das cidades que mais recebeu refugiados, devido ao seu fácil acesso pelas águas, ar ou terra. Muitos venezuelanos seguiram mais para o sul e outros permaneceram na cidade.

³ Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/santarem-regiao/noticia/santarem-decreta-situacao-de-emergencia-social-devido-a-presenca-de-refugiados-venezuelanos.ghtml>

De acordo com informações da matéria, a prefeitura acolheu os refugiados, que foram levados a um abrigo para pessoas em situação de rua. Alguns também foram abrigados pela Igreja, que ofereceu estadia e alimentação. Após se estabelecerem, diversas crianças Warao foram matriculadas em instituições educacionais da região, sendo que a escola municipal Eloína Colares foi a única que recebeu dezenas de indígenas Warao. Algumas crianças falavam o idioma nativo e o Espanhol, outras se comunicavam apenas com a Língua Materna, sendo um desafio para os professores.

A presente pesquisa foi realizada na escola Eloína Colares, e a partir de agora serão elencadas todas as observações e resultados de entrevista realizados na instituição por meio de relatórios feitos pelos pesquisadores do Gelopa. Primeiramente, é interessante pontuar que há contatos entre os indígenas venezuelanos, tanto os da escola Eloína, como os do Abrigo, com falantes da língua portuguesa. As informações obtidas na escola Eloína pelos pesquisadores do Gelopa mostram que os alunos que lá estavam costumavam se direcionavam ao centro da cidade com seus pais para realizar o que chamam de "coleta" (pedir dinheiro). Neste contexto pode-se observar uma certa necessidade de comunicação. Para que os indígenas Venezuelanos peçam o dinheiro, precisam estabelecer de alguma forma interação com os falantes de língua portuguesa e aprender a outra língua a partir de uma necessidade social.

No abrigo, os indígenas venezuelanos têm celular e televisão, o que configura uma espécie de imersão dos indivíduos que falam Warao no universo da língua portuguesa. A televisão está em língua portuguesa e o celular, mesmo que alterado para espanhol, ainda representa um afastamento do Warao. Na escola Eloína verificou-se que existiam crianças em idades iniciais. A julgar pela idade, talvez nem estivessem letradas em seu próprio idioma e, por conseguinte, não estivessem minimamente a par de sua história, o que os constitui como indivíduos. Em outras palavras, estão em outro país, imersos em outra língua, que pode se constituir enquanto língua materna, já que elas não têm idade para dominar totalmente o Warao.

Dito isto, é possível questionar: como se dá a interação entre professores que falam a língua portuguesa e alunos que falam Warao, e que

tiveram (nem todos) o mínimo contato com o espanhol? A resposta pode ser observada em Oliveira (2009), tendo em vista que essa interação vem de pressões linguísticas advindas de demandas sociais, já que muitos indígenas venezuelanos precisam interagir para conseguir dinheiro, para conseguir abrigo. Diversos já estão tendo contato com os meios de comunicação do país, que necessariamente interagem por intermédio da língua portuguesa.

Assim, de forma involuntária, por necessidades sociais e pelo mero fato de estarem no Brasil. Eles interagem ou precisam interagir de alguma forma, e essas tentativas contribuem para que formulem um arcabouço Linguístico que não é essencialmente organizado, mas que contribui para que os alunos entendam minimamente o que a professora está dizendo ou tentando dizer. Vale ressaltar que essa é uma forma velada de indução a adesão de uma nova Língua, algo que vai contra a Declaração dos Direitos linguísticos elaborada pela UNESCO, a qual mencionamos anteriormente.

Foi possível perceber que a professora, quase sempre que tentava falar com os alunos, buscava ao máximo dar ênfase às palavras mais importantes na interação. Sempre em seus atos de fala pontuava palavras essenciais para a interação, normalmente substantivos e verbos. Pouco se dava ênfase na gramática e palavras que demandam um conhecimento estruturado da língua, como as proposições "de" e "em".

Na escola Eloína Colares, no ano de 2019, estavam matriculados 505 alunos, sendo 40 da etnia Warao. Foram feitas, de maio a dezembro de 2019, 6 visitas na escola. As observações mostram que os alunos da etnia Warao, na faixa etária que varia de 6 a 19 anos, estavam reunidos todos na mesma sala, sendo alfabetizados por apenas uma professora e uma auxiliar. Os alunos, em sua maioria, pertenciam ao mesmo grupo familiar, o que influenciava na frequência às aulas e na evasão escolar, pois quando a família decidia migrar para outra cidade a quantidade reduzia bastante. Em agosto de 2019, de 40 alunos havia apenas 5, e estes pertenciam a mesma família que estava na iminência de também partirem.

As professoras utilizavam livros pedagógicos como o do programa "Se liga", que eram próprios para a alfabetização, além de uma metodologia adequada por partes das docentes que possibilitou os alunos ve-

nezuelanos absorverem boa parte do conteúdo quando comparado com alunos de tinham o Português como língua materna. A maioria dos alunos tem uma noção de espanhol, e por isso as professoras falavam “portunhol”, uma junção do Português com o Espanhol. Na sala havia cartazes com algumas palavras ou expressões na língua Warao, pois a intenção era fazer os alunos se sentirem à vontade, além de não perderem ou esquecerem a sua Língua.

Algumas crianças já possuem certa interatividade com a língua portuguesa, pois já estão mais tempo no país. Algumas crianças acompanhavam as mães na atividade de coleta (o ato de pedir dinheiro nos centros da cidade), o que potencializa a interatividade por meio da língua portuguesa. Por uma questão cultural, as crianças sentem a necessidade de estar juntas dos parentes, e por isso a professora afirmou que dificilmente se conseguia manter irmãos e primos longe uns dos outros. Segundo a professora entrevistada, os pais tinham grande anseio de ver os filhos na escola, para que aprendessem a escrever os nomes e começar a organizar os documentos.

Na sala de aula, a professora, para conseguir interagir com os alunos, utilizava bastante da linguagem gestual a cada ato de fala, como se estivesse desenhando o que estava enunciando. Em alguns outros momentos a docente chegava alterar o ato de fala, mesclando o espanhol e o português. A instrutora tentava também ser bem enfática a cada palavra, reforçando cada ponto de transmissão de informações para que fosse compreendida pelos alunos falantes da língua "warao". Este contexto reflete um choque entre culturas, línguas e formas diferentes de pensar e simbolizar o mundo. Este choque é complexo, mas que tende a ser produtivo, desde que existam políticas linguísticas adequadas, configuradas por pesquisas, como esta, que busca entender os diversos contextos sociolinguísticos.

Dos 40 alunos da sala, foi aplicado um questionário a 14, correspondendo a 35% da turma, por serem estes o que tinham condições de compreender e responder as perguntas. A maioria deles ainda contou com ajuda de colegas e da professora. Os alunos pertencem majoritariamente ao mesmo grupo familiar e, por serem nômades, isto influenciou uma grande evasão no segundo semestre ao ponto de a turma ficar com

apenas 5 alunos, aumentando para 8 em seguida. No segundo semestre houve redução da turma e saída da Professora auxiliar. O baixo número de alunos e a saída do professor da turma do 1º ano levou a Direção a unir a turma dos alunos warao, que permaneceu apenas com uma professora.

Portanto, as duas turmas estavam na mesma sala e a Professora tinha o duplo desafio de alfabetizar os dois grupos de alunos. As duas turmas juntas somavam cerca de 30 alunos. Após observarmos o elevado número de evasão escolar, visitamos o Abrigo Municipal e verificamos que o Município oferece boa estrutura e bom atendimento aos imigrantes. Na última visita os alunos não possuem documentação pessoal e tampouco documentação escolar, e talvez por isso não foram inseridos no sistema de matrículas, pois o Município de Santarém não possui turmas multisseriadas.

A partir das visitas percebemos que, embora o Município de Santarém seja referência em relação ao recebimento e atendimento aos diversos imigrantes, em especial os venezuelanos (por isso, muitos retornam para o Município após fazerem tentativas em outros lugares), no que se refere ao processo educacional, a Semed propõe inserção e interação dos alunos imigrantes. Todavia, ficou perceptível que falta um projeto efetivo de política linguística, sobretudo com preparação de professores para atuarem e liderem com estes alunos e outros em específico.

Embora o Ministério Público recomende que haja um estudo voltado para a situação dos imigrantes e atendimento aos mesmos, no que se refere ao ensino, o fato dos venezuelanos serem nômades, traz uma série de implicações e dificuldades ao sistema de ensino brasileiro. Não há uma aceitação de que estes alunos em situação de matrícula regular fiquem dois ou três meses fora da escola e depois retorne normalmente à sala de aula e continue seus estudos. Mesmo diante de todas as dificuldades enfrentadas pelos alunos indígenas venezuelanos como o choque cultural, linguístico e social, inseridos em um contexto totalmente diferente e atípico, eles surpreenderam e se sobressaíram em atenção, desempenho, dedicação, evolução e resultados frente aos alunos brasileiros.

Para compreendermos essa realidade de forma mais aprofundada, colocaremos aqui os resultados dos questionários aplicados aos alunos imigrantes da Escola Eloína Colares. Dos 14 alunos que participaram, 7 eram do sexo masculino e 7 do sexo feminino, tinham entre 11 e 19 anos. Sobre os locais de nascimento, afirmam ser oriundos de Tucupita, Mariosan, Venezuela ou Baranca. A respeito da língua que dominam, todos os eles dominam o Warao, todos afirmam falar espanhol, 5 afirmam falar um pouco o português e o restante confirmam que falam bem o português. A respeito do local em que residem, todos afirmaram que estão morando no abrigo com a família, que inclui pai, mãe, irmãos e avós.

Sobre o tempo em que estão em Santarém, todos disseram que estão na cidade desde 2018, variando o mês. Sobre o local de onde vieram, as respostas incluíram quatro locais: Venezuela, Punta Pescador, Boa vista e Manaus. Em relação aos acompanhantes, as crianças afirmaram que vieram com a família, pais, irmãos e avós. Quando foram questionados sobre a língua que os irmãos falavam, 6 disseram que era somente Warao, 1 disse que era Warao e Português e 4 disseram que era Warao e Espanhol.

Eles também foram questionados em relação à Língua que se fala em casa. 6 disseram que se falava somente Warao e 4 disseram que se falava Warao e Espanhol. Ou seja, a Língua Portuguesa não é utilizada no âmbito íntimo dos imigrantes. Sobre o tempo em que estão na escola, disseram que desde fevereiro de 2019. Também se perguntou se eles frequentavam escola no local em que moravam, somente 1 não frequentou. Todos responderam que não tinha pais alfabetizados, no máximo escreviam o próprio nome.

Quando questionados se eles sabiam ler e escrever, todos afirmaram positivamente, com exceção de 2. Dos que sabiam ler e escrever, todos eram alfabetizados em Warao e alguns afirmaram ler em espanhol e português. Todos concordaram que a Língua Portuguesa é difícil, mas bonita. Ao serem questionados sobre a língua falada com os colegas de sala de aula, todos afirmaram que falavam em Warao, e 4 afirmaram que utilizavam o Warao e Espanhol. Também responderam que se comunicam com os professores através do portunhol, uma mistura de português com espanhol.

Fora da sala de aula, todos os entrevistados ficam no abrigo, e um deles disse que fica no centro. Dos 14 entrevistados, 9 deles afirmaram que saem para passear, somente 1 negou. 1 disse que passeia no Shopping, 7 passeiam no centro, 1 passeia na praça, 1 passeia no abrigo e 1 passeia pelas ruas. Nesses locais citados, 6 falam Warao, 5 tentam falar português, e 2 falam espanhol. Sobre a cidade, 6 falaram que é boa e 4 disseram que gostam muito, uma disse que quer ficar e nunca mais voltar de onde veio. 8 disseram que não querem mais voltar para a Venezuela, um disse que quer voltar e um disse que quer voltar apenas no próximo ano.

Sobre a língua materna, 4 disseram que é fácil, e 5 disseram que gostam muito do Warao. 8 deles disseram que gostam da escola e 2 disseram que é legal. Quando questionados sobre o que gostam, as respostas foram: da sala de aula, do parquinho, professora, dos colegas, lanche, escrever ler e desenhar. Sobre o que não gostam, a maioria disse que gosta de tudo, e um disse que não gosta da ausência dos colegas. A maioria considera a professora legal ou boa. Sobre a matéria que eles possuem mais dificuldade, a maioria disse que é a Língua Portuguesa, um disse tudo e um disse que não possui dificuldades. Também perguntamos que língua eles usariam na escola, se pudessem escolher, e todos disseram que usariam o Warao, mas deixaram claro que querem aprender a língua portuguesa.

Quando estão juntas e no convívio familiar, elas falam a mesma língua, o “warao”. Entretanto, são motivadas pelos pais, especialmente os que pretendem ficar e fixar residência, a aprenderem o Português, para trabalharem e “não serem enganados” (assim eles dizem). É sabido que a Constituição Federal (CF/1988) determina que toda criança tem direito à educação, contudo, as diversas leis que regem as políticas educacionais em nosso País ainda não atendem à realidade plurilíngue, pois o ensino ainda é monolíngue, voltado para o público homogêneo, desconsiderando a existência e o crescimento do público heterogêneo.

Diante das observações, podemos concluir que a emigração dos venezuelanos para Santarém evidenciou a falta de uma política linguística efetiva e atenciosa para com os estudantes, e sobretudo com as docentes. Mesmo auxiliadas por materiais pedagógicos, na sala de aula há circuns-

tâncias cujas procedências não constam nos livros, como foi esse caso, com alunos cuja língua materna era outra, oriundos de um contexto emigratório delicado, com uma cultura e vida diferentes. Além de tudo isso, por serem nômades, havia a dificuldade de ver o resultado do ensino, o que afetava não só a sala, como também a escola.

Casos como esse tendem a se repetir, por isso uma política linguística se faz necessária para que os emigrantes tenham sua cultura respeitada e para que os docentes tenham uma base de como proceder em determinadas situações e em relação a melhores metodologias aplicáveis. Essas medidas garantem que a escola não seja prejudicada e, sobretudo, que haja ainda mais interação e conhecimento cultural.

Conclusão

O presente trabalho buscou compreender uma realidade plurilíngue do município de Santarém mais especificamente da escola Eloína Colares, tendo em vista que existe o mito do monolinguismo inserido pelas políticas educacionais vigentes. Assim, entendeu-se que o plurilíngüismo é justamente o entendimento de que nosso país é constituído por um espaço de muita diversidade cultural e linguísticas, onde vivem indivíduos que falam línguas nativas e estrangeiras e não apenas o Português. No entanto, a institucionalização do monolinguísmo incute a ideia de nosso país fala uma única língua, ceifando a possibilidade de abarcar essa diversidade.

Assim, através de uma observação empírica na escola Municipal Eloína Colares, nota-se que as instituições educacionais da cidade de Santarém vêm recebendo diversos imigrantes nativos Warao, que vêm da Venezuela em busca de uma vida melhor. Apesar de as professoras se esforçarem muito para oferecerem a melhor educação possível às crianças, nota-se a falta de um amparo estatal para suprir essa crescente necessidade. Ao entrevistar os alunos, percebemos que eles querem aprender o português, mas, neste processo, podem perder sua língua materna.

Portanto, é de extrema importância a criação de políticas linguísticas de caráter público que tenha um olhar empático para esta população, já que possuem suas línguas maternas, querem aprender a língua

portuguesa, mas para isso não precisam abandonar sua língua e sua cultura. O primeiro passo para alcançar esse estágio é justamente com a compreensão de que estamos imersos em um contexto plurilíngue, e a tentativa coercitiva de impor a língua portuguesa a populações minoritárias é opressiva.

Referências

BASSANI, Indaiã de Santana. Fundamentos linguísticos: bilinguismo e multilinguismo. São Paulo: UNIFESP, 2015.

BRITO, Geovane. **Santarém decreta situação de emergência social devido a presença de refugiados venezuelanos**. G1, 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pa/santarem-regiao/noticia/santarem-decreta-situacao-de-emergencia-social-devido-a-presenca-de-refugiados-venezuelanos.gh-tml>>. Acesso em 24 de junho de 2020.

COLARES, Anselmo Alencar. **História, Política e Educação na Amazônia colonial**. Universidade Federal do Oeste do Pará, 2012.

GOMES, Denise Maria Cavalcante. **Bibliografia sobre a cultura Santarém: história e perspectivas**. Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia, 1997. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revmae/article/download/109306/107802>>. Acesso em 24 de junho de 2020.

MENEZES, Leonarda Jacinto José Maria. **Plurilinguismo, Multilinguismo e Bilinguismo: Reflexões sobre a Realidade Linguística Moçambicana**. UFES, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/percursos/article/viewFile/4589/4578>>. Acesso em 04 de julho de 2020.

MORELLO, Rosângela; MARTINS, Marci F. Observatório da Educação na Fronteira: Política Linguística em Contextos Plurilíngues: desafios e perspectivas para a escola (Florianópolis), 2016. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1CRbWHheOaZm-WOXl68WuSBAnTgroKTKE/view>>. Acesso em 05 de julho de 2020

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. **Plurilingüismo no Brasil**. Representação Unesco no Brasil: Brasília, 2008.

_____. **Plurilinguismo no Brasil: resistência linguística**. Synergies Brésil n° 7, 2009.

PROJETO Diagnóstico Sociolinguístico de Escolas Públicas do Oeste Paraense em Contexto Plurilíngue. Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará – Gelopa, 2018.

SANTARÉM. **Site oficial da Prefeitura Municipal de Santarém**. 2020. Disponível em: < http://www.santarem.pa.gov.br/pagina.asp?id_pagina=6>. Acesso em 24 de junho de 2020.

SEIFFERT, Ana Paula. **Censos, Diagnósticos, Inventários e Observatórios Linguísticos: aspectos metodológicos e papel político linguístico**. Tese (doutorado) em linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Florianópolis, 2014.

SILVA, Sidney Antônio da. **Indígenas venezuelanos em Manaus uma abordagem preliminar sobre políticas de acolhimento**. Investigações geográficas, 2017. Disponível em: < https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=hist%C3%B3ria+Santar%C3%A9m&btnG=>. Acesso em 24 de junho de 2020.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Tradução de Wanda Ramos. Barcelona, 1996.

XIV

EDUCAÇÃO, REALIDADE AMAZÔNICA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR: O PARTICULAR E O UNIVERSAL*

Leane Lima Oliveira¹

Introdução

Os professores que atuam na educação da região Amazônia devem ter clara concepção de educação e conhecimento da região, frente ao desafio de uma educação crítica, transformadora e emancipadora da gente da cidade, do campo, ribeirinhos, indígenas, quilombolas, seringueiros, nativos e imigrantes, imersos como conflitos ambientais, disputas por territórios, desmatamento, desrespeito à diversidade, desvalorização da cultura local. Tais questões na maioria das vezes são excluídas ou minimizadas no currículo escolar e no desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Tendo isso em vista, este artigo tem como questão fundamental pensar, na realidade Amazônica, a formação do professor, em torno da tensão entre o particular e o universal. Para tanto, organiza-se em três momentos.

No primeiro, considera a educação como tal – sua finalidade, dinâmica e funcionamento – desde duas concepções bastante distinta, de fato, em oposição. A primeira, ingênua, traz postura que simula neutralidade, está ligada à concepção tradicional da educação e de ensino-aprendizagem. A segunda, própria de uma educação crítica, surge como uma nova pedagogia, cujo ponto de partida e de chegada são a prática social, em um movimento dialético no qual educador rompe com a neutralidade e assume postura aberta diante do conhecimento, entendido como produção histórica.

*DOI - 10.29388/978-65-86678-45-1-0-f.327-342

¹ Mestranda em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA, Linha de Pesquisa: Linha 2. Conhecimento e formação na educação escolar, sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto.

No segundo momento, reflete sobre a educação na Amazônia, enfocando a tensão particular e o universal e pensando uma educação na Amazônia que considere sua realidade, singularidades e especificidades.

No terceiro momento, tece considerações sobre como vem ocorrendo com a formação do professor, a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9394/1996, especialmente no que tange às disputas entre público e privado, observando que o recuo da teoria nos cursos de formação inicial tem implicações na prática pedagógica.

O professor e sua concepção de educação

Podemos dividir as concepções de educação em duas grandes vertentes: uma em que se encaixam os que aderem e professam uma visão ingênua do mundo e sociedade – e por consequência, de educação; e outra, de postura crítica, que rompe com a neutralidade, focando o trabalho na formação de indivíduos pensantes, autores e produtores de sua realidade, com postura transformadora e emancipadora.

Na primeira vertente – concepção tradicional da educação –, ancorada em teorias e posturas próprias do ensino tradicional, ora o professor é o centro, ora é o aluno, ora é o conteúdo – não há relação horizontal entre os sujeitos, a relação é sempre vertical e a prática educativa segue a lógica das teorias mecanicistas de ensino e aprendizagem, conforme os pressupostos da metafísica e da linha positivista.

A segunda vertente – educação crítica e emancipadora de educação – tem como característica principal o rompimento com a neutralidade e com o pensamento hegemônico, sendo a prática social o ponto de partida e o ponto de chegada, de modo que a relação teoria e prática ocorre num movimento dialético, num ir e vir constantes, continuamente em novas sínteses, gerando um conhecimento mais elaborado.

Quanto as bases teóricas da pedagogia histórico-crítica, é obvio que a contribuição de Marx é fundamental. Quando pensamos fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações; e,

de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, mas uma dialética do movimento real. Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa do materialismo histórico, que é justamente a opção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo. (SAVIANI, 2013, p. 119-120).

A pedagogia histórico-crítica, que tem seus pressupostos epistemológicos no pensamento marxista, faz reflexão sobre a sociedade atual, capitalista, na qual os donos dos meios de produção – o capital – detêm a hegemonia econômica, política e cultural, impondo modelos de vida e de educação em conformidade com seus interesses. Os trabalhadores, a classe subalterna, são sempre explorados.

Portanto, Libâneo relata que:

Ao conceber a educação como produto do desenvolvimento social e determinada pela forma de relações sociais de uma dada sociedade, põe-se como forma de relações sociais de uma dada sociedade, põe-se como crítica radical em relação a educação individualista. O vínculo da prática educativa como a prática social global faz vir à tona o fato de ela subordiná-se a interesses engendrados na dinâmica das relações entre grupos e classes sociais. Nessas condições, a educação tende não só a ser representativa dos interesses dominantes (consolidados pela ação do Estado), como também a ser transmissora da ideologia que responde a esses interesses. (2010, p. 79).

O sistema educacional burguês se orienta pela lógica dos interesses do capital, objetivado para qualificação da mão-de-obra e modos de pensar único e universal, caracterizado pela divisão do saber e pela sociedade dividida em classes sociais e por sua dependência aos processos de produção capitalista.

Mas a educação para a garantia dos interesses do grupo do capital, mas não está imune a rupturas. Nesse sentido, é importante destacar

que os objetivos da educação são tensos, servindo ora aos interesses da ideologia dominante, ora aos interesses das classes trabalhadoras. Como assinala Gramsci (1978), a educação pode produzir a contra-hegemonia, tendo intelectuais transformadores na linha de frente, como organizadores da cultura, criando possibilidades de construção de um ensino justo, democrático, que considere a diversidade e a pluralidade cultural em conexão e relação com os conhecimentos socialmente construídos. É somente com a aquisição dos conhecimentos sofisticados produzidos pela humanidade que conseguiremos superar as desigualdades sociais.

Nessa direção, Libâneo convida-nos a tomar posição rumo ao rompimento com a concepção de educação enquanto processo individualista, a-histórico e sem conexão com a reflexão da realidade, tendo por base a educação como prática educativa e humana, que ocorre no âmbito histórico e social. Para Saviani (2019), o papel do professor vai além da transferência do objeto de conhecimento, levando o aluno a pensar e a ser o sujeito da aprendizagem, crítico e refletindo sua realidade. Nesse processo, a educação escolar tem a função de instrumentalizar os alunos a superar as condições de desigualdades sociais, através do conhecimento.

A educação na Amazônia: o particular e o universal

A educação na Amazônia é marcada pela diversidade social, cultural, ambiental. Dentre os fatores relevantes, está a bagagem que os alunos trazem de suas vivências quando chegam à escola, pois vivem em diferentes espaços e territórios: cidade (e sua periferia), campo, ribeiras, quilombos, aldeias; isso implica saberes vários e problemáticas complexas que, na maioria das vezes, são desconsiderados no processo de ensino e aprendizagem escolar, com centralidade dada a um “currículo oficial” que desconsidera o que é próprio da Amazônia.

O público da educação escolar traz consigo saberes relativos à pesca, a floresta, ao cultivo da mandioca, arroz e outros grãos; traz, além disso, suas histórias, imaginários e representações presentes em suas práticas sociais que não podem ser desconsiderados. Tais saberes pro-

vém de sua cultura e da relação de trabalho com a terra, com a mata e com as águas, além das vivências comunitárias, e se expressam em dimensões educacionais, religiosas, medicinais, culturais e históricas.

A diversidade como traço marcante na formação histórico-social brasileira é algo indiscutível. Antropólogos, historiadores e diversos outros cientistas sociais já se lançaram a tarefa de identificar, definir e compreender a cultura brasileira em seus múltiplos aspectos. Independentemente de suas concepções ideológicas, concordam que existe uma acentuada e rica diversidade cultural, e não apenas uma diversidade na nossa composição étnica. Todavia, nem todos atribuem a esta diversidade a mesma importância e a consideram em sua riqueza, na medida em que ainda há quem assuma posição nitidamente enaltecadora de uma determinada cultura em detrimento de outra (s). (COLARES e COLARES, 2011, p. 11).

As políticas públicas educacionais realizadas pelo ministério da educação são as mesmas para todas as regiões do Brasil – o que não é necessariamente ruim; mas falta contextualização e formação de professores que dê conta de trabalhar a relação entre esses conhecimentos com os saberes específicos da região, em particular com os conhecimentos socialmente construídos da realidade Amazônica, que são tão importantes quanto para a formação dos sujeitos que vivem na região.

O sistema educacional e suas instituições escolares são produtos sociais historicamente construídos, são também modificáveis. Tanto podem contribuir para a reprodução das formas de conduta, das relações e dos conhecimentos que funcionam como requisitos para a manutenção de um modelo econômico, político, cultural e religioso fundamentado na desigualdade e reforçador das diferenças, quando podem promover a resistência a este modelo e propor a sua superação. Se a opção desejada estiver na perspectiva transformadora, é imprescindível o conhecimento da diversidade, como pressuposto de respeito e valorização (COLARES e COLARES, 2011, p. 3).

A Amazônia está submersa a disputas de interesses influenciados pelos interesses capitalistas. Dentre os fatores relevantes, destacam-se as disputas pela posse de terras, a destruição do ambiente pelo desmatamento e queimadas, a construção de hidrelétricas, a abertura de rodovias e estradas, a invasão de terras indígenas, a extração de minérios, o agro-negócio, entre outras formas de exploração dos recursos naturais da Amazônia, que geram lucro para o capital nacional e internacional. Frente a essa realidade, desconsideram-se os interesses das populações locais e desrespeita-se a diversidade ambiental, social e cultural da região. Percebemos isso nas políticas educacionais que são pensadas, elaboradas e implementadas de maneira vertical pelos governantes, que desconsideram toda heterogeneidade e especificidades culturais, sociais e ambientais existentes nessa região.

É indiscutível a necessidade de elaboração de políticas públicas de proteção ambiental e cultural e social, com políticas que considerem os interesses dos povos dessa região. A Constituição Federal do Brasil de 1988, art. 210 estabelece que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Nesse sentido, existe preocupação em garantir o trabalho com a diversidade cultural, respeitando tanto a diversidade nacional como regional. Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, atenta para isso e determina que se deve se incluir no currículo da Educação Básica uma parte de conteúdos que prevê a diversidade cultural e regional no contexto do território brasileiro.

Contudo, apesar de contemplado nos textos legais da Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o anseio do trabalho com a diversidade aparece de maneira tímida e superficial, não obstante as lutas de movimentos dos povos indígenas, movimento negro e movimento feminista, entre outros, que propugnam, nas conferências municipais, estaduais e nacional de educação, realizadas entre 2010 a 2014, com objetivo, discutir com a sociedade, ações, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação – PNE, para que tais temas ganhassem evidência e relevância no currículo escolar.

Entretanto, nem todas as pautas relativas à diversidade foram contempladas no documento final do PNE, sob a Lei nº 13.005 de 2014. A leitura atenta e crítica do documento revela continuidades de desigualdades históricas no que se refere ao trabalho com a diversidade no âmbito da educação brasileira e amazônica. Há muita reflexão a ser feita para instituir uma educação que considere a realidade Amazônica em sua singularidade e a necessária articulação com os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

De acordo com Arroyo e Gomes (2017), ao introduzir o direito à diversidade como uma de suas diretrizes, o PNE (2014 – 2024) o reconhece como um dos direitos básicos da sociedade brasileira, mas nem todas as reivindicações dos movimentos sociais e as pautas defendidas nas conferências municipais, estaduais e nacional de educação, foram contempladas nas metas e estratégias do referido plano. Muitas delas, especialmente sobre educação e diversidade, permanecem transversalizadas de maneira conservadora ou foram invisibilizadas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, estabelece as competências e habilidades que todo estudante deve ter adquirido ao final da formação escolar básica. Essas competências pressupõem capacidade de resolver problemas e a trabalhar em equipe, direcionando a educação para a formação integral e para uma sociedade justa, democrática, inclusiva, que respeite as diferenças étnicas e culturais. Portanto, todo o trabalho deve ser feito com respeito à diversidade, permanecendo o caráter transversal; do modo como ficou, não existe obrigatoriedade considerar a diversidade.

Trabalhar com diversidade e as questões ambientais na educação amazônica implica decisão política, respeito, tolerância e empatia entre educadores e alunos, bem como espaço a atender as várias demandas que diversidade e sustentabilidade trazem. É preciso falar da história de cada povo, cultura, modos de vida, linguagens, culinária, modos de sobrevivência, sobre seus sentimentos e conflitos, oferecendo oportunidades para que os conhecimentos da realidade dos estudantes sejam trabalhados (ou para despertar a produção de novos conhecimentos), sempre valorizando a história e cultura dos povos e fazendo relação dos objetos de conhecimentos da Base Nacional Comum com os conhecimentos locais.

Esse trabalho fazendo relação entre os conhecimentos universais e os conhecimentos da realidade da Amazônica é fundamental na sala de aula, e deve estar no planejamento dos professores.

O trabalho pedagógico respeitando as diversas dimensões da educação e sua relação com a diversidade cultural e social na Amazônia é tarefa árdua. Nessa direção, é necessário se opor à centralidade conferida à lógica do ensino de conteúdos tidos como universais, desconsiderando a relação que eles e as lutas epistemológicas, políticas e sociais. Nessa perspectiva, percebem-se as possibilidades de pensar uma educação adequada para os povos da região Amazônica, sem negar a importância dos saberes universais, mas garantindo o trabalho educacional com as especificidades e singularidades.

O conhecimento é universal, porém sua apropriação historicamente se restringiu a um grupo, hegemônico e excludente. Entretanto, os outros tipos de conhecimentos (saberes e conhecimentos da realidade) são construções históricas e sociais e também válidos e devem ser reconhecidos e respeitados.

A realidade deve ser entendida do ponto de vista materialista dialético, e em suas relações sociais. Assim, o real não deve ser visto, apenas como o concreto, ou seja, aquilo que está ao alcance de nossas mãos, mas tem inúmeras representações desse real. A compreensão da realidade não é algo dado. A visão imediata da realidade desse conceito real imediato é superficial, até que se pesquise exaustivamente essa realidade, para se tornar um conceito real imediato, perdido no senso comum, mas uma compreensão mais profunda do conceito de realidade vai além – é necessária uma compreensão profunda da realidade, considerando sua gênese e profundidade histórica. (KLUSKA, 2015, p. 122-123).

Nesse sentido, pensar a realidade ou realidades existentes na região Amazônica e sua conexão com a educação é pensar que a realidade é dialética: ela (a realidade) é negativa e positiva, ou seja, a realidade é algo que é dado, mas é algo que, também pode ser construído. Esse é um desafio que nos remete a outra discussão: “a formação dos professores”.

A formação dos professores e sua relação com a educação na Amazônia

A discussão sobre formação de professores na Amazônia remete a vários questionamentos: qual é a concepção de educação que sustenta a prática desse professor? Quais os aspectos singulares da formação e da atuação dos profissionais da educação? Quais as singularidades se relacionam com a diversidade da educação na Amazônia? Quais contribuições os profissionais da educação, que atuam na Amazônia, podem oferecer no sentido de desmistificar, reconhecer e valorizar a diversidade desta região?

Pensar a formação de professores na Amazônia implica pensar como vem ocorrendo a formação inicial e continuada dos profissionais da educação a partir da promulgação da Lei nº 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB:

Art. 62 – A formação dos docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino fundamental (Fundamental I), a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Com a consolidação da LDB, a lógica empresarial do capital entra definitivamente no cenário de disputa entre o público e o privado, na disputa pela responsabilidade na formação dos profissionais da educação, para garantir a formação mínima para iniciar na carreira do magistério.

As atuais políticas de formação inicial e continuada de professores vêm incentivando cursos de curta duração em todo o Brasil. Dentre os fatores relevantes, está a autorização dos Institutos de Educação Superior privados que fragilizou a qualidade formação de professores, especialmente dos alfabetizadores (pedagogos), ofertando formação aligeirada, comprometem a qualidade do ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem.

De acordo com Evangelista e Shiroma (2015, p. 325):

As diretrizes curriculares nacionais (DCNs) para formação de professores da Educação Básica no Curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP nº01, de 15 de maio de 2006 (Brasil, 2006), reduziram a carga-horária das disciplinas teóricas para ampliar as das práticas e gestão. As Tecnologias de Informação e Comunicação colaboram com a instrução programada de tutores econômicos a produzir um ensino eficaz e a formação em massa de “professores de resultados”.

Nos últimos anos, os cursos de professores estão mais flexíveis e rápidos, ágeis e enxutos, perdendo conteúdo e aporte teórico. A gestão do conhecimento, de sua produção e sua difusão pelas corporações e empresas de ensino, pautadas na racionalização da formação e expansão da educação à distância são resultados da expansão privada do ensino e da internacionalização do Ensino Superior.

A internacionalização das políticas educacionais, orientada pelas agências internacionais multilaterais, formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes que são determinadas pelas relações econômicas.

Com o recuo da teoria, percebe-se enfraquecimento da base conceitual e teórica na formação de professores, mais conhecida como formação inicial, o que colabora com um processo de ensino e aprendizagem frágil e sem reflexão teórica – o mesmo ocorrendo com a formação continuada. Sem aprofundamento teórico das teorias educacionais e fundamentos da educação, concepção de educação, concepção de sociedade e de conhecimento, as práticas pedagógicas se traduzem numa forma ingênua, que apenas reproduz as políticas educacionais que seguem a lógica dos organismos internacionais do capital.

É preciso considerar movimentos contra-hegemônicos nas práticas educativas, como a existência de um pensamento epistemológico que chame a atenção no sentido de formar cidadãos intelectuais, armados de conhecimento, para lutar contra a ideologia dominante. Libânio (2016) sustenta as políticas públicas educacionais e a própria formação de professores devem contribuir para a construção de outra lógica na escola pública, que propicie a luta política pela igualdade e a inclusão social.

Para isso, tem urgência a busca de um consenso nacional entre educadores, dirigentes de órgãos públicos, políticos, pesquisadores e sindicatos, sobre a valorização da escola, do conhecimento escolar e, por consequência do trabalho dos professores. São esses os agentes centrais da qualidade do ensino e da educação. Se a educação escolar obrigatória é condição para se formar a base cultural de um povo, são necessários professores que dominem os conteúdos da cultura e da ciência e os meios de ensiná-los e que usufruam de condições favoráveis de salário e de trabalho, bagagem cultural e científica, formação pedagógica, autoestima e segurança profissional. (LIBÂNEO, 2016, p. 60).

A problemática em jogo não envolve apenas o acesso às escolas, mas também a qualidade do ensino. São necessários salários dignos aos profissionais da educação, investimentos em infraestrutura das escolas e materiais didáticos, realização de concursos públicos, elaboração de planos de carreiras e remuneração entre outras políticas públicas de valorização profissional e do trabalho com autoestima. Ao mesmo tempo em que percebemos que o problema da educação não é mais somente o acesso, reconhecemos que a luta pela qualidade da aprendizagem é uma constante. Não podemos perder de vista que é necessário muito investimento e políticas públicas educacionais para viabilizar a qualidade da educação no Brasil.

Consequentemente, é preciso ter no horizonte a concepção de Marx (2008), segundo a qual a necessidade de mercados cada vez mais extensos impele a burguesia à formação de mão-de-obra para todo o globo, e o crescente processo de acumulação do capital requer a incorporação de mais mão-de-obra para realizar parte da fração da mais-valia responsável pela acumulação do capital.

A escola, como instrumento estatal burguês, engendra a reprodução da relação do capital, mas também pode ser resistência e luta contra-hegemônica: a atuação professores engajados com a transformação da sociedade em direção a superação da sociedade de classes podem contribuir, apropriando-se do conhecimento historicamente construído e ocupando os espaços da contradição para redirecionar a atividade escolar em

direção oposta aos interesses do capital, em direção aos interesses das classes contra hegemônicas.

Considerando que os indivíduos são uma unidade inseparável entre seus organismos físicos, suas relações sociais e, também com o que pensam (o ambiente cognitivo), todas as condições da vida humana fundamentam-se nas produções materiais de sua produção. Neste sentido, o materialismo histórico dialético recupera um elemento importante na explicação do processo de entendimento que os idealistas procuram eliminar. Recoloca a ação, a práxis, no centro do processo de entendimento da realidade. Ou seja, é preciso considerar que o objeto, a realidade, são apreendidos na atividade humana concreta através da ação, através de um processo constante de adaptação da natureza à necessidade humana, através do trabalho, da práxis. (RODRIGUES, 2016, p. 156).

A educação popular emancipatória é o caminho para abordar a questão da produção do conhecimento em sua dimensão teórica, prática e transformadora, invertendo realidades hegemônicas e alienadas. Ela recoloca o indivíduo no centro do processo de transformação da realidade, através da ação concreta de sujeitos históricos, capazes de transformar modificar a natureza para adaptá-la às suas necessidades e lutar para mudar realidades que os oprimem.

O homem é um corpo consciente. Sua consciência, “intencionada” ao mundo, é sempre consciência de em permanente desapego até a realidade. Daí que seja próprio do homem estar em constantes relações com o mundo. Relações em que a subjetividade, que toma corpo na objetividade, constitui, com esta, uma unidade dialética, onde se gera um conhecer solitário com o agir e vice-versa. [...] É exatamente suas relações dialéticas com a realidade que iremos discutir a educação, como processo de constante libertação do homem. Educação que, por isto mesmo, não aceitará nem o homem isolado do mundo – criando este em sua consciência – nem tampouco o mundo sem o homem – incapaz de transformá-lo. Educação que, no fundo, se tornaria a-histórica: no primeiro caso, por “faltar” o mundo, concretamente; no segundo, por care-

cer do homem. A história, na verdade, não existe sem os dois. Não é, de um lado, um processo mecanicista, em que os homens sejam meras coincidências dos fatos; de outro. O resultado de puras ideias de alguns homens, forjadas em sua consciência. Pelo contrário. Como um tempo de acontecimentos humanos, a história é feita pelos homens, ao mesmo tempo em que se vão fazendo também. E, se o que-fazer educativo, como qualquer outro que-fazer dos homens, não pode dar-se a não ser “dentro” do mundo humano, que é histórico-cultural, as relações do homem-mundo devem constituir o ponto de partida de nossas reflexões sobre qualquer que-fazer. [...] O homem é homem e o mundo histórico-cultural na medida em que ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação. (FREIRE, 1980, p. 69-87).

A educação, em Freire, ocorre nas relações do homem com o mundo num movimento dialético entre a subjetividade e a objetividade, através da práxis (ação). Esse movimento leva à libertação do homem através de processos educativos, sendo a prática educativa uma atividade mediadora na interação com o mundo na prática social. Assim, o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é sempre a prática social. Dessa maneira, a produção e a existência do homem são um processo educativo em relação como o mundo em um movimento dialético. Freire coloca a ação, a práxis, no centro do processo de entendimento da realidade, através do trabalho. Entendida dessa forma, a humanização resulta de processos educativos, onde o ser humano é produto da educação.

É importante enfatizar, contudo, a dificuldade desse caminho. As políticas públicas educacionais seguem a lógica histórica dos objetivos e estruturas do sistema capitalista, voltadas para a permanência das estruturas inconciliáveis das classes sociais e a separação da classe burguesa e proletariado, minimizando o conhecimento, especialmente da classe pobre. Essa é mais uma das estratégias do capital para garantir sua permanência sem questionamentos no auge do sistema produtivo mundial. Daí por que as propostas dirigidas a formação de professores, caminham na

contramão, no que se refere à formação intelectual. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2015).

Pensar a educação na Amazônia nesse contexto nos obriga refletir sobre a necessidade de uma formação dos professores sob outra lógica.

A formação é um processo de devir do humano, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa – e bom lembrar que o sentido dessa categoria envolve complexo conjunto de dimensões que o verbo formar tenta expressar: constituir, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser. É relevante observar que seu sentido mais rico é aquele verbo reflexivo, como que indicando que é uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito. (SEVERINO, 2006, p, 621).

De acordo com o autor, a formação, enquanto experiência humana, significa a “tornar-se a ser”, baseado na contínua e consciente reflexão da realidade e de sua prática docente. Severino sustenta o conceito de formação como transversal nos debates sobre educação, carregado de diferentes historicidades e processos. Nesse sentido, pensar a formação do professor é pensar numa formação enquanto aquisição de conhecimentos teóricos essenciais para subsidiar as intervenções pedagógicas referente a relação teoria e prática que permeia o trabalho do professor.

Refletir sobre a educação específica para Amazônia é refletir sobre como esse professor, cheio de conhecimentos, pode intervir na realidade. Nesse processo, além dos conhecimentos do fazer pedagógico, outros desafios se põem para os profissionais da educação que atuam na educação na Amazônia: “conhecer a realidade Amazônica” e, a partir dessa realidade, fazer conexão entre o particular e o universal, é dos mais centrais.

Só pode falar da educação na Amazônia quem vive e conhece essa realidade, quem tem o pertencimento e a defesa da diversidade ambiental, social e cultural e faz parte dessa manifestação cultural, quem tem o reconhecimento do seu papel social no contexto em que vive – os professores – enquanto intelectuais promotores do desenvolvimento da

cultura intelectual e social. Dessa maneira, a apropriação do conhecimento através da formação inicial e continuada, a inserção na realidade, a prática social como ponto de partida e ponto de chegada são fundamentais, para os profissionais da educação que atuam na Amazônia.

Conforme Colares e Colares (2016), é longo o caminho a ser percorrido, mas já existe um indicador de que esse trabalho começou a ser pensado através de reflexões teóricas e práticas de pesquisadores que tratam do tema “Educação e realidade Amazônica” e atuam na educação da região. Nesse contexto, os educadores que se posicionam na perspectiva da educação crítica, transformadora e emancipadora, estão convidados a fazer parte desse processo. Como nos alerta Rodrigues (2018), “a escola é uma flecha”, onde o conhecimento é fator decisivo de mudança de postura e consciência política para uma prática transformadora dos professores como formadores e produtores de cultura, numa perspectiva contra hegemônica.

Referências

ARROYO, Miguel; GOMES, Nilma. Possibilidades e limites para entender a relação entre o PNE e diversidade em tempos de retrocesso: questões pendentes. In DOURADO, Luiz (org.) **Plano Nacional de Educação. PNE 2014/2024**. Avaliação e perspectivas. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Belém: Cejup, 2005 [1989].

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: SEB/MEC, 2017.

COLARES, A. A; COLARES, M. L. I. S. Diversidade Cultural: Desafios Educacionais no Contexto Amazônico, 2011.

_____; _____. (orgs). **Educação e realidade amazônica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, p. 89-114, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KLUSKA, Caren Alessandra. **Educação na Amazônia diante de suas singularidades**. In: COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa (org.) Educação e realidade amazônica. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016, p. 59-72.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 46, p. 38-62, 2016.

RODRIGUES, G. C. L. **Surara Borari, Surara Arapirim – a educação escolar no processo de reafirmação étnica dos Borari e Arapim da terra indígena dos Borari e Arapim da terra indígena do Maró**. (Tese de doutorado). FE/Unicamp. Campinas, SP, 2016.

_____. Quando a escola é uma flecha: Educação Escolar Indígena e Territorialização na Amazônia. **Revista Exitus**, v. 8, n° 03, p. 396-422, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca de sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v, 32, n. 3, p. 619-634, 2006.

XV

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: EXPERIÊNCIAS NA AMAZÔNIA PARAENSE*

Jecilaine Ferreira Silva¹

George Edson Santos Sardinha²

Hélia Maria Gama da Silva³

Hellen Regina Martins Rocha⁴

Gilberto César Lopes Rodrigues⁵

O mestrado profissional em educação escolar indígena da Amazônia Paraense

Em 2018, um grupo de professores liderados pela Universidade Estadual do Pará (UEPA) articula uma rede de pesquisadores doutores das universidades públicas do estado envolvidos com pesquisas e publicações no âmbito da Educação Escolar Indígena. No início de 2019 estabelecemos uma rede de pesquisadores que alcançava quatro universidades públicas do estado do Pará e apresentou-se a proposta à CAPES

*DOI - 10.29388/978-65-86678-45-1-0-f.343-365

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar Indígena da UEPA, UFPA, UNIFESSPA e UFOPA. Graduada em Pedagogia na Universidade Federal do Oeste do Pará em 2018. Email: jeciborari@gmail.com

² Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar Indígena da UEPA, UFPA, UNIFESSPA e UFOPA. Graduado em Licenciatura em Física na Universidade Federal do Pará em 2009. Email: george_edson@hotmail.com

³ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar Indígena da UEPA, UFPA, UNIFESSPA e UFOPA. Graduada em Licenciatura Plena em Letras e Especialista em Gênero do Discurso e Literatura, pela Universidade Luterana do Brasil, (ULBRA). Especialista em Linguagem Educação Infantil e Séries Iniciais, Universidade Federal do Pará, (UFPA), Especialista em Ensino Interdisciplinar das Ciências e Meio Ambiente. Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Email: helia.maria.silva@hotmail.com

⁴ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar Indígena da UEPA, UFPA, UNIFESSPA e UFOPA. Email: hellenreginamartinsrocha@gmail.com

⁵ Professor no Programa de Pós-graduação em Educação da UFOPA; Professor no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar Indígena da UEPA, UFPA, UNIFESSPA e UFOPA. email: gilbertocesar@gmail.com

através de uma associação contendo a UEPA, a UFPA, a UFOPA e a UNIFESSPA, com a UEPA coordenando.

A proposta se consolidou em torno da criação do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar Indígena (PPGEEI) na estrutura acadêmica da UEPA, campus de Belém, organizado em forma de mestrado profissional, e dividido em duas linhas de pesquisas: (i) Currículo, Modos de Fazer e Avaliação em Educação Escolar Indígena e (ii) Planejamento, Produção de Materiais Didáticos na Escola Indígena. Apesar da sede em Belém, optou-se por ofertar as vagas no interior, nas cidades de Marabá e Santarém, realizando as disciplinas nessas cidades com a culminância em Belém.

O primeiro edital de seleção foi lançado no final do primeiro semestre de 2019 disponibilizando vinte vagas exclusivas para “indígenas portadores de diploma de Licenciatura Plena” (EDITAL, 2019, p.1), sendo dez vagas para Santarém e dez para Marabá.

Finalizado o processo de seleção o polo de Santarém recebeu oito educadores indígenas envolvendo as etnias Arapiun, Kumaruara, Borari e Curuaia. No polo de Marabá foram contemplados dez candidatos das etnias Karajá, Xikrin, Xípaia, Juruna, Gavião, Aikewara e Xikta-no. Apesar de vinte vagas oferecidas, foram preenchidas dezoito, abrangendo doze mulheres e seis homens.

No segundo semestre de 2019 iniciou-se a oferta das disciplinas. Em dezembro, ocorreu o primeiro encontro de professores e alunos em Belém por ocasião do “I Seminário do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar Indígena” sob o tema “Pesquisa na Pós-graduação em Educação Escolar Indígena: protagonismo e resistência”. O evento envolveu socialização de produções dos mestrandos, avaliação do semestre e estabelecimento de metas para 2020.

Porém, devido a pandemia do coronavírus as atividades foram suspensas provocando atraso na programação de aulas, no trabalho de campo e de pesquisa dos mestrandos. Muitos voltaram para suas aldeias. Decorrente dessa inesperada situação decidimos apresentar uma videoconferência transmitida pelo YouTube com o título “Experiências Indígenas de Cursar Mestrado em Tempos de Pandemia”, ocasião em que projetamos a escrita deste artigo.

Após a videoconferência, e tendo em vista que a realização do mestrado profissional em educação escolar indígena, a partir de universidades públicas situada na Amazônia, seja a primeira experiência do gênero na Amazônia brasileira, o que anima a produção de conteúdo nessa área, optamos por registrar de modo escrito as experiências narradas na *live*. Quatro alunos das etnias Borari, Kumaruara e Arapium aceitaram o desafio e seus relatos compõem este artigo.

Em tempo, recebemos o convite para compor um capítulo do livro Educação e Realidade Amazônia, organizado a partir da disciplina de mesmo nome ofertada pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, para somar aos textos e pesquisas dos alunos de mestrado desse programa. Convite que motivou ainda mais o projeto de publicar as experiências narradas na *live*. Registramos os agradecimentos aos ‘professores-casal’ Anselmo e Lilia Colares pelo convite e empenho para a concretização deste livro.

O Sentindo da vida e da resistência dos nossos ancestrais em tempos atuais

Sou conhecida como Jecilaine Borari da Terra Indígena Alter do Chão, região de Santarém-PA. Tenho habilitação em magistério, graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará e, atualmente, sou acadêmica do Mestrado Profissional em Educação Escolar Indígena, da UEPA, UFPA, UNIFESSPA e UFOPA. Faço parte do Conselho de Lideranças do CITA⁶, a organização que representa os 13 povos do Baixo Tapajós onde, como conselheira, represento o território Borari de Alter do Chão, junto com o Cacique Maduro. Sou presidente da Associação Indígena Iwipurãga⁷ que é a representação jurídica do Povo Borari de Alter do Chão.

Como educadora, sempre atuei em projetos voltados para educação ambiental e cultural na minha comunidade. Com isso busquei uma graduação para melhor conhecer as leis educacionais e poder colaborar

⁶ Conselho Indígena Tapajós-Arapiuns. Entidade jurídica que representa os povos indígenas do Baixo Tapajós e o Planalto Santareno.

⁷ Mais detalhes em: <https://web.facebook.com/IwipuragaBorari>

com minha comunidade em busca de melhorias na educação, o que estamos seguindo, mesmo que em passos lentos, mas esperançosos, de conquistarmos uma educação realmente diferenciada e de qualidade.

A preservação ambiental e territorial foi que me fez buscar o meu autorreconhecimento, em procura dos meus direitos, conhecer melhor o que consta na Constituição Federal sobre os direitos étnicos. Baseado nas histórias escrita e falada dos Borari, dos mais velhos, e na cultura vivenciada que sempre foi muito forte e presente no dia a dia da comunidade, assim como a forma de vida, a Piracaia, a cerâmica, os vestígios arqueológicos, os artefatos encontrados nas terras do território, o uso das plantas medicinais, todos esses costumes herdados dos nossos ancestrais, nos fez garantir o reconhecimento como povo indígena da etnia Borari.

Experiência indígena, eu traduzo como se eu tivesse uma agenda diária com alguns elementos, por exemplo: sou rodeada de igarapés, de rio, de peixe e pescadores (meu irmão), de caça e caçadores, de plantas e conhecedores dessas plantas, (minha mãe). Tudo isso me faz pensar a vida um pouco diferente, me faz ter um olhar diferente pra natureza e para as pessoas que convivo, tenho uma forma de existir. Com a experiência de viver em uma Aldeia que acabou virando ponto turístico do mundo e agora com os estudos, sei que há uma diversidade de pessoas no mundo com sua cultura própria, seus costumes. Hoje luto por esse respeito que deve haver entre todos, pelo território, por rios saudáveis, porque acredito que ‘ser indígena é arriscar a própria vida, para valorizar a nossa identidade, e nossa missão é esforçar-nos para que os filhos dos nossos netos usufruam dos bens e da beleza da natureza nos séculos vindouros’.

“Estar no mestrado” é poder fazer parte de uma história que muito se lutou, é um sinônimo de liderança. Sinto que é hora de liderar com o zelo que um líder deve ter. A consciência dessa responsabilidade com todos, me fortalece a continuar essa caminhada. Tive como aprendizagem a forma de luta dos parentes, que mesmo sendo de etnias e cidades diferentes, costume dizer: “são histórias iguais, vividas em lugares diferentes.” A conclusão desse mestrado é a habilitação para um retorno à vida na comunidade e na família com a responsabilidade de colaborar como liderança. Essa liderança tem valores com a honra do passado,

com os que lutam comigo no presente, e ainda, um compromisso com a geração futura.

Porém são tempos de pandemia que trouxe tempos incertos e para nós indígenas o objetivo é salvar vidas. O isolamento social é uma prática comum usada pelos indígenas como estratégia em momento de vulnerabilidade e para que fujam das doenças do “branco”, seja espiritual, material ou corporal, onde a ganância está destruindo vidas e culturas. Os valores fundamentais de uma família e de um povo, como a solidariedade e o cuidado com as pessoas, no atual modelo de vida social, político e econômico, são de extrema importância para a garantia da sobrevivência de todos.

Estou com a minha família em casa, no lago do Jacundá em Alter do Chão, onde moramos desde que nascemos. Nossa família permanece isolada, só sai uma pessoa se for por extrema necessidade, pois minha mãe tem 73 anos, minha filha tem 6 anos, e sobrinhos abaixo de 3 anos. Quem estava para cidade continua na cidade, pois, sabemos bem qual é o risco de receber pessoas de fora.

Já vivemos encurralados e refugiados no nosso próprio território há muito tempo, mas esse isolamento forçado nos fez mais resistente, não é o que queremos, mas, hoje passamos a dar mais valor aos nossos velhos, aos nossos sábios, as nossas práticas deixadas pelos nossos ancestrais. Já plantamos macaxeira, melancia, jerimum, plantamos árvores, voltamos a pescar com mais frequência. Muitas famílias indígenas de Alter também estão vivendo assim. É uma forma de respeito com a vida.

Com a pandemia foi possível viver com mais intensidade esse aprendizado que vem de muitos tempos, desde os nossos ancestrais, o isolamento como proteção. O que traz uma reflexão direta, nos possibilitando um ponto de vista diferente sobre a pandemia, como uma maneira forçada de enxergar a vida, e tudo que temos. Em um momento que todos estavam valorizando seu ego e a individualidade, passando a dar importância a vida coletiva como prioridade, o cuidar um do outro. Para nós Borari, tornou-se fundamental a valorização do vínculo familiar que estava invisível, onde um passou a se importar um com outro, consultando-os através de grupos de WhatsApp e ligações pessoais.

Os hábitos familiares, que já estavam aos poucos se perdendo devido o intenso contato com a globalização, passou-se a ser mais valorizado. Entre eles estão, a relação com os mais velhos, os contatos com os sábios da família, a efetividade entre a vida e os saberes adquiridos por eles, seja o cuidado com os alimentos, na importância de uma produção e o manuseio próprio, e com a saúde, prevenindo através do uso de plantas medicinais, como um ritual de curas, valorizando assim a vivência dessa prática de vidas, pois essas práticas nos trazem ensinamentos históricos, de valor a humanidade como povos indígenas.

Desde o início da quarentena, começamos a pensar em como nos manifestar como povo, onde os estudantes indígenas foram fundamentais na iniciativa, partindo de referências já vividas com o coletivo. Reconhecendo quais fenômenos já vividos historicamente pelos indígenas, desde a colonização, a população indígena sofreu intocáveis surtos de doenças, o que causou uma significativa diminuição, levando muitos grupos a extinção e ao genocídio. Em seguida, pensou-se em que estratégias conhecidas historicamente relacionadas ao corpo, bem-estar, proteção e saúde, que poderiam ser usadas atualmente.

Além de ser filha, mãe, esposa, sou gestora de uma associação com mais de 200 famílias cadastradas. Foi necessário rever os encaminhamentos da associação que estavam previstas para outros objetivos e reencaminhar, tudo para o combate ao Corona Vírus. Conseguimos com muito esforço um auxílio como complemento alimentar para as famílias, doando cestas básicas e outra só com produtos de higiene e limpeza pessoal.

Para falar em “Tempos de pandemia”, sabemos que pandemia acontece quando uma epidemia se estende a níveis mundiais, nesse caso por ser um vírus invisível, diferente dos carapanãs, não conseguimos ver. Vi nos grupos, alguns parentes que ainda não estão levando a sério, e outros solicitando posicionamentos mais firmes para isolar as aldeias. Os casos começaram a se alastrar e a preocupar, fui aos poucos reconhecendo que é muito sério. É uma situação nunca vivida.

O caso do óbito divulgado em Alter foi difícil de analisar nos primeiros dias, muitas informações desconstruídas. A preocupação só aumentou, e também os cuidados. Alguns parentes tiveram sintomas gri-

pais, tudo gerou uma preocupação do coletivo, optando pelo isolamento social. A SESAI passou a acompanhar e fazer monitoramentos. O uso de máscaras e a limpeza passaram a ser rotina nessa luta.

O momento da pandemia trouxe à tona a maneira que a humanidade está lidando com o planeta, a falta de respeito com o meio ambiente, o cuidado com o outro, como chama a atenção Ailton Krenak:

A nossa mãe, a Terra, nos dá de graça o oxigênio, nos põe para dormir, nos desperta de manhã com o sol, deixa os pássaros cantar, as correntezas e as brisas se moverem, cria esse mundo maravilhoso para compartilhar, e o que a gente faz com ele? O que estamos vivendo pode ser a obra de uma mãe amorosa que decidiu fazer o filho calar a boca pelo menos por um instante. Não porque não goste dele, mas por querer lhe ensinar alguma coisa. “Filho, silêncio.” A Terra está falando isso para a humanidade. E ela é tão maravilhosa que não dá uma ordem. Ela simplesmente está pedindo: “Silêncio”. Esse é também o significado do recolhimento. Quem dera eu pudesse fazer uma magia para nos tirar desse confinamento, que pudesse fazer todos sentirem a chuva cair. É hora de contar histórias às nossas crianças, de explicar a elas que não devem ter medo. Não sou um pregador do apocalipse, o que tento é compartilhar a mensagem de um outro mundo possível. Para combater esse vírus, temos de ter primeiro cuidado e depois coragem. (KRENAK, 2020, p 45)

Nós indígenas estamos de luto, mais de 87 povos já foram atingidos pela pandemia (23 de junho, 2020), choramos a passagem de nossos guerreiros históricos, anciãos, artistas. Foram muitas as lideranças que partiram para o mundo espiritual, que nos deixaram seu legado e deixaram um exemplo de luta e vida, isso nos fará falta. Não permitimos que mais nenhum indígena seja levado pelo desrespeito e pelo descaso do governo atual. Diante disto, seguimos lutando no combate a pandemia, assim também no enfrentamento do aumento desenfreado das invasões em nossos territórios, e contra os ataques aos nossos direitos que seguem a todo vapor no congresso.

A situação com o coronavírus em Alter do Chão, está muito difícil, principalmente para nós indígenas e demais famílias em situação de vulnerabilidade social. O custo de vida é muito alto, para nós que estamos aqui em alta e baixa temporada, já sabemos lidar com a situação, de um jeito ou de outro conseguimos sobreviver e saber viver com o que temos, mas temos famílias que de uma forma ilusória, escolheram Alter do Chão para viver até ficar rico e, com o coronavírus, não conseguiram mais se manter com o custo de vida alto que temos aqui.

Alter do Chão tem indígenas, ribeirinhos, pescadores, beneficiários do bolsa família, vivemos de farinha e peixe pego na hora.



Imagem 1: Peixe ticado.



Imagem 2: Peixe assado.



Imagem 3: Pescador.

Fotos: JeciBorari, 2020

Nós que vivemos diariamente em Alter do Chão, acompanhando o dia a dia dos comunitários, acreditamos que ainda não está em tempo de voltar ao normal, de abrir comércio, turismo local, e infelizmente a pressão empresarial falou mais alto. Aqui temos muitos idosos, a pressão em realizar o Sairé era muito perigosa, a maioria do Rito Religioso é composta por nossos idosos, eles pertencem ao grupo de risco. Com

isso, conseguimos convencer os empresários que não havia condições de realizar Sairé este ano. As construções de prédios não pararam, os ônibus veem lotados com operários, vem e voltam todos os dias. Precisamos ainda que permaneçam em confinamento, evitando aglomerações para que o vírus não continue se propagando.

O que os meus olhos observam ao longo dessa pandemia, é algo que reflete essa responsabilidade. Temos que lutar pelo bem viver dessa grande maloca e todos que vivem nela. Como contribuição daqui para o mundo digo que devemos seguir lutando pela preservação da vida do nosso povo e por tudo que nos rodea. Isso vai refletir em um ar melhor para respirar tanto aqui como para o outro lado do mundo. Em Alter tem vidas e essas vidas importam.

Os desafios e perspectivas de cursar mestrado e a pandemia

Olá! Sou George Sardinha, etnia Borari de Alter do Chão em Santarém-Pará, conhecido “George Borari” mestrando em Educação Escolar Indígena. Cursei Licenciatura em Física na Universidade Federal do Pará em 2005-2009 (UFPA) e Matemática na Universidade Federal do Oeste do Pará em 2013 (UFOPA). Em Janeiro de 2019 obtive aprovação em Engenharia Civil no Instituto Federal do Pará (IFPA) e em agosto aprovação no Mestrado em Educação Escolar Indígena na Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Nos anos de 2010 a 2012 trabalhei na Casa Familiar Rural de Santarém (CFR) onde tive uma experiência enriquecedora na educação do campo ensinando os estudantes filhos de agricultores. A partir de 2013 a 2015 iniciei minha experiência como professor em escolas indígenas, trabalhando durante 4 anos na Aldeia Munduruku de Ipaupixuna no Planalto Curua-una, onde adquiri muito conhecimento principalmente no que se refere à Língua Munduruku, aos costumes e as tradições do lugar. Gostaria que alguns parentes professores munduruku estivessem estudando também no mestrado, mas provavelmente numa próxima turma eles estarão. Depois em 2016 estive lecionando na Aldeia Arapyú de Vila

Franca no rio Arapiuns; em 2017 retornei p Ipaupixuna. Em 2018, trabalhei na aldeia Tupinambá de Limãotuba no Tapajós e em 2019 trabalhei, de maneira breve, na Aldeia Tupaiú de Aningalzinho. Atualmente sou professor na Escola Indígena Borari Antônio de Sousa Pedroso em Alter do Chão, onde faço a pesquisa que irá compor minha dissertação de mestrado.

Sou membro da Associação Indígena Iwipurãga (lugar bonito) de Alter do Chão, membro do Conselho Indígena Tapajó-Arapiuns. Atuando nas mais diversas lutas juntos ao movimento indígena, principalmente no âmbito da educação. Já fui coordenador do Grupo Consciência Indígena - GCI em 2017, onde através dos vários encontros do grupo fortaleci cada vez mais minhas origens indígenas. Em 2018, fui escolhido como membro da coordenação do grupo de professores indígenas do território etnoeducacional, onde temos um grande desafio de criar uma associação de profissionais indígenas da região. A experiência de estar no pós graduação significa buscar uma qualificação profissional em nível de Mestrado, uma vez que estou atuando nas escolas indígenas do território e preciso me qualificar cada vez mais. Essa pós-graduação é de fundamental importância para os professores-pesquisadores, pois proporciona uma ampliação de propostas de ensino intercultural no âmbito da educação básica e da educação superior. Os aprendizados são muitos, em particular a minha linha de pesquisa é sobre o Currículo, nela busco investigar o caráter diferenciado da educação escolar indígena, de formação, e implementação de propostas curriculares que atendam a projetos coletivos específicos dos povos indígenas. Além disso, conforme as diretrizes do curso de mestrado, buscamos contribuir na elaboração e implementação de propostas de intervenção pedagógica alinhadas com o protagonismo indígena e; elaboração e implementação de variadas formas de gestão e avaliação, diferenciadas e adequadas a realidade de cada povo, tendo como referência a educação escolar indígena no processo de afirmação da identidade, do território e da resistência que caracteriza os povos indígenas, em especial para a percepção do direito a escola diferenciada e ao respeito às formas de organização e de vida indígena, com o objetivo de produzir saberes a partir da interação entre os saberes tradicionais indígenas e os saberes da ciência clássica, na forma de diálogo intercultural, e

sob a perspectiva da afirmação da nação brasileira pluriétnica, intercultural e de direitos de todos.

A outra linha de pesquisa abrange o planejamento e produção de materiais didáticos na escola indígena, esta linha reúne estudos que contemplam aspectos do planejamento e da produção de cultura material em educação escolar indígena apropriados a realidade da escolarização de povos indígenas, contemplando a relação entre tecnologias tradicionais indígenas e tecnologias de ensino na produção de materiais didáticos; produção de conhecimentos a partir interação indígena – não indígena e; produção de arcabouço didático em educação escolar indígena, com o objetivo de estruturar modelos educacionais que atendam às especificidades da educação escolar indígena na Amazônia.

Porém fomos surpreendidos no curso do mestrado pela Pandemia, quarentena, isolamento social, lockdown, etc., palavras e assuntos da nossa nova realidade. Ainda não surgiu uma vacina, mas o mundo busca conter a disseminação da COVID 19 para ganhar tempo, nosso dia-a-dia mudou de repente. Nós, povos indígenas, temos sido dizimados por epidemias ao longo da história. São inúmeras as condições que fazem com que sejamos mais vulneráveis a doenças e ao risco extermínio. Além dessas preocupações, também temos que enfrentar as problemáticas ligadas ao nosso território *borari* de Alter do Chão, as questões ambientais e sociais, como construções as margens do Lago Verde, invasões ilegais de grileiros, desmatamentos, entre outras, colocam em risco nossos direitos, a segurança alimentar e, conseqüentemente, as nossas vidas. Além disso, as formas de organização social em Alter do Chão, a convivência com turistas vindos de todas as partes do Brasil e do mundo, as numerosas famílias, o compartilhamento de utensílios entre os parentes, também facilitam na disseminação de doenças respiratórias e infecciosas, como é o caso da COVID-19. Os problemas que o não-indígena enfrenta com o sistema de saúde (SUS) para prevenir, diagnosticar e tratar os casos mais críticos se potencializam quando nos referimos aos indígenas, principalmente, devido às especificidades e dificuldades de articulação enfrentados pelo subsistema de Saúde Indígena (SESAI). A principal estratégia encontrada pelas aldeias da região para se prevenir nesse período de pandemia foi o de evitar a entrada e saída de pessoas. Porém, há dificuldades

enfrentadas pelas famílias com relação a alimentação, insumos e recursos que são adquiridos em comércios de urbanos. Vale lembrar que somente agora algumas famílias estão recebendo o auxílio emergencial e as cestas básicas destinadas aos alunos da educação básica do município e do estado.

Assim, nossa vontade de estar na universidade fazendo uma pós-graduação, buscando o conhecimento acadêmico mesmo em tempos difíceis não pode mudar. Apesar da suspensão das aulas presenciais, nós mestrandos estamos acompanhando os eventos online, as *lives* e debates sobre a rumos da educação e outros temas de interesse dos estudantes. O que podemos esperar é que essa pandemia passe logo, e que as pessoas fiquem bem e em breve possamos nos rever pessoalmente.

Refletir o Aprender: passado e presente.

Fazer essa reflexão é fazer busca histórica. Sou Hélia Maria Gama da Silva, da etnia Kuaruara e falar de minha trajetória acadêmica é conhecer algo vivenciado em uma longa jornada que merge em um mundo desconhecido para mim, isso no início. Que vem ser o mundo das letras, da leitura e da escrita que foi muito difícil, para eu conhecer, entender, compreender e interpretar de forma coerente, esse novo aprender.

O Brasil, é um país que traz enraizado na história, um histórico de ensino inconsistente, e para o índio pior ainda, quando conseguia ou consegue até hoje implantar escola em aldeia indígena elas chegam de forma precária. Como bem reza a história, os catequizadores quando aqui chegaram, catequizavam os índios para exercer a obediência, servir os colonizadores nas lavouras, nos serviços domésticos, ler a bíblia etc. Nunca na história, já se pensou em construir escola para índio pensando em valorizar, seus valores culturais, econômico, sua crença, seus costumes e etc. Diferente do que rege as leis que estão lá no papel.

Assim era a escola para índio, o indígena catequizado, que mal sabia conduzir a leitura na bíblia, já era indicado a ser professor. E na minha aldeia não foi diferente, isso eu vive, e mais difícil era chegar na escola, porque tinha que caminha mais de uma hora. Pois minha família vivia mais isolado da aldeia central, nesse vai e vem, não conseguia apren-

der nada, nem as letras do A, B, C, mas também não se ensinava nada. O que aprende mesmo de verdade, foi a conviver e respeitar momentos agradáveis com a floresta.

A natureza ensina o que ela tem de mais sagrado para os filhos da floresta, na longa jornada conhecia cada pé de árvore, as flores através do aroma suave que espalhava pelo ar e me transmitiam serenidade, liberdade, tranquilidade, paz e as coletava para fazer colar, brinco, coroa, pulseira, eram os adornos. Os animais também eram nossos parceiros, as árvores frutíferas de onde coletava vários tipos de frutas; como o acau, maracujá do mato, muruci, jutaí, ingá de macaco, etc. são inúmeras as frutas silvestres que o índio se alimentava na mata.

O espírito da mata nos ensina há conviver com esse desconhecido, que devemos conhecer, respeitar e interpretar cada movimento presente nos seres que a compõe, nos cantos dos pássaros, nos ruídos dos animais, na serenidade da água do igarapé, no frescor da floresta e do vento que nos acolhem e etc. Para o indígena, é essa relação harmoniosa que o ser humano deve ter com a natureza. A leitura que se faz da floresta é atmosférica presente na cultura indígena, mas isso só tem sentido para quem nasce, cresce entre meio a floresta, “os índios possuem um domínio material e espiritual do mundo e que o transmitem sem escrita, sala de aula ou professores”. (FUNARI e PIÑÓN, 2011, p.70).

Aos sete anos sai da aldeia para servir o branco na cidade, falei aos meus pais que iam me levar para “estudar”. Porém era mais uma das formas de nos escravizar, foram anos de exploração, sofrendo todos os tipos de discriminação e abuso. Nessa leva de maus tratos, ia para a escola sim, mas não conseguia aprender se quer a decifrar os códigos das letras, no contexto da leitura e escrita, mesmo assim passava de ano sem saber ler, escrever e resolver as quatro operações. Pois vivia exausta de tanto trabalhar e não conseguia acompanhar a explicação do professor, sou reflexo desse ensino, sistêmico, colonizador, maldito desse país, e das pessoas desalmadas que me deixaram marcas profundas discriminatórias.

Mas a vontade de desvendar o mundo da escrita e da leitura era grande a curiosidade, já chegando aos trinta concluí o magistério, aos quarenta, entrei no curso superior, também sofri muita discriminação,

mas com esforço e dedicação consegui vencer os vermes racistas. Cursei Licenciatura plena em Letras e Especialização em Gênero do Discurso e Literatura, pela Universidade Luterana do Brasil, (ULBRA). Mas consciente de que precisava ter no currículo um diploma Federal, e cursei; Especialização em: Linguagem/Educação Infantil e Séries Iniciais, pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e outra Especialização em: Ensino Interdisciplinaridade das Ciências e Meio Ambiente, pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).

O que trago como experiência quanto professora indígena, no início foi muito difícil, porque fui trabalhar em escolas não indígena, com turmas de quinto e sexto ano. Detalhe tinha que ministrar todas as disciplinas, mais um desafio, tive que estudar as disciplinas para fazer os planos de ensino, além disso eu era a responsável da escola e ainda tinha que fazer merenda e servir. Mais uma vez vivencio o descaso pela educação no país.

Prestei serviço a (UFOPA) no PAFOR, foi uma excelente experiência em que pude ver a realidade dessa modalidade de ensino, também com muitas brechas indesejáveis a formação de professores. Somente em 2015, fui trabalhar no modular indígena, nessa nova conquista, me sentir realizada em trabalhar com o meu povo e ver a realidade desse ensino. Também é ensino sistematizada fora da realidade do indígena. Mas conhecendo a problemática, fui adequando o planejamento de ensino conforme a realidade de cada povo, sem fugir do contexto global, mesmo porque esse aluno vai sair da aldeia e enfrentar o mundo acadêmico. Como exemplo falar de Literatura para os discentes indígenas, foi quando surgiu a ideia de trabalhar as histórias locais contadas pelos sábios da aldeia.

E, a partir dessa dinâmica criei o projeto de pesquisa sobre as narrativas que venho desenvolvendo nas escolas indígenas com alunos do ensino Médio, e esse projeto abriu espaço para adentrar no curso de Mestrado. Mesmo porque fazer essa retomada das narrativas no contexto Literário é direito constitucional, conforme a Constituição de 1988, que nos garante uma educação diferenciada, Erika Guesse contempla em seu artigo:

[...]professores indígenas têm se dedicado a escrita de diversos materiais que são utilizados nas escolas indígenas, que estão sendo lidos nas aldeias e fora delas sob uma perspectiva literária. Para os índios, a escrita de seus mitos são muitas significativa, com forma de preservar e divulgar um legado cultural fundamental para a vida em comunidade. As histórias, que antes eram transmitidas de geração em geração, através da oralidade, hoje também estão sendo fixadas através da escrita e recebendo o estatuto de Literatura (GUESSE. 2011.p.01).

Nesse sentido, a literatura oral, pode ser entendida como prática cultural direcionada para a difusão das ideias que englobam o universo no processo de civilização da memória que toma como referência as narrativas contadas pelas pessoas antigas.

Hoje me assumo indígena da etnia Kumaruara, deixando claro que sempre fui indígena. Não me assumia, porque mais discriminação ia sofrer, e esse medo perdurou por décadas, agora com a reorganização e a autoafirmação luto, junto ao Conselho Indígena Tapajós Arapiuns (CITA), por melhorias na saúde, educação, demarcação de Território e outros direitos que nos assiste quanto indígena. Diante dessa perspectiva já tivemos algumas conquistas, mas com muitas lutas, ocupações de espaços públicos e etc.

Estar cursando mestrado significa realizar sonho, conquista, ocupar espaço no campo educacional e em outros seguimentos sociais, principalmente um mestrado Profissionalizante em educação Escolar Indígena, que é de grande relevância para essa região e por ser o primeiro nessa categoria. Além disso abri viés para colocar em prática o que vem sendo discutido e coletando nas pesquisas dentro das escolas indígenas. E isso vem dar mais visibilidade as práticas pedagógicas diferenciadas no contexto da interculturalidade e interdisciplinaridade, pois:

A interculturalidade tem um significado intimamente ligado a um projeto social, educacional, político, ético e epistêmico em direção à descolonização e à transformação [...] A interculturalidade concebida nessa perspectiva representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui aos conhecimentos subalterniza-

dos e os ocidentais, numa relação densa, crítica e mais igualitária (FERNANDES e CANDAU, 2010, p.27).

Nesse artigo os autores discutem as abordagens conceituais de interculturalidade na visão de (WALSH,2010), em que o conceito não se restringe a mera inclusão de novos temas nos currículos ou nas metodologias pedagógicas, mas se situa de transformação estrutural e sócio-histórica. Pois existem outras formas de pensar e se posicionar a partir da diferença colonial, na perspectiva de um mundo mais justo.

No entanto, é essa política justa e igualitária, que busco nesse mestrado, um novo aprendizado, mais uma responsabilidade para com o meu povo, mudança de pensamento, propostas diferenciadas para o currículo de ensino na escola. Mesmo tendo os embates com o sistema que manda um currículo para obedecer às políticas do branqueamento, ou seja, prática do sobreviver, do ser, do saber e do poder que ainda perderam em nossos pescoços. Mas sempre acreditei que o conhecimento da escrita e da leitura pode transformar outros pensamentos ou aceitar por imposição do que a lei rege pelos indígenas.

Índigena no mestrado no Brasil, é difícil, cá município de Santarém, pior ainda, a universidade cria políticas de cotas na pós-graduação para indígena em alguns cursos. E, isso deixa muitos de fora, atualmente está difícil até se manter na graduação, pois o governo através da lei de cotas abriu portas para o indígena entrar na universidade, mas não está dando condições para que ele permaneça, e possa abrir a porta de saída com diploma profissionalizante nas mãos.

Enfrentamos muitos problemas, principalmente a grande resistência, a não aceitação e reconhecimento por parte das instituições para com o indígena, pois são instituições eurocêntricas, capitalistas que coloniza o saber e agem como reprodutora do trabalho dominante. Como o índio não aceita ser dominado, não há preocupação em mantê-los nas instituições deixando-os invisíveis.

[...] o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário.
[...].A colonialidade do poder reprime os modos de produção de

conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. (FERNANDES e CANDAU, 2010, p.17)

Tornar-nos invisíveis é problemas para nós povo aguerrido, aprova disso, é o caso desse Mestrado que estou cursando, após todos os trâmites de aprovação foi me matricular, ao chegar na instituição campos Santarém, que subordinada ao campus de Belém, para minha surpresa a pessoa que me atendeu disse que nem sabia da existência desse mestrado. Céus! Me sente tão mal! Invisível! Isso pra mim naquele momento era como se eu meu povo não existíssemos.

E, mais o curso não oferece bolsa de estudo, tenho que me manter financeiramente, e não está sendo fácil, principalmente garantir as passagens para ir a Belém, fazer entrevista, aula magna, e seminários todo sendo custeado por nós alunos, outro problemão que eu e outras parentas enfrentemos no início foi a perseguição que veio das próprias instituições de ensino a qual prestamos serviços. Quem é efetivo tem direito em receber bolsa de estudo, mas governo não quer pagar, em fim ei de vencer.

Diante disso entre meio essas problemáticas, ao concluir o mestrado, pretendo ir para o doutorado assim Tupã permitir, e continuar a luta em busca de políticas implementares educacionais no município, com objetivo de criar proposta de ensino diferenciado para as escolas indígenas, através de Projeto Político Pedagógico Indígenas, é esse, currículo que almejo para o exercício da cidadania do meu povo e de outros, mesmo porque ao concluir o curso vamos apresentar vários materiais didáticos com especificidades e metodologias diferenciadas, pois estamos trilhando na confecção desses instrumentos.

Agora surge um novo problema o covid19, dificultando mais ainda essa jornada. Mas com outro olhar, a pandemia nesse momento, está servindo de reflexão, para um novo aprendizado e valorização dos saberes tradicionais, logo que esse mal chegou no Brasil, a escola da aldeia teve a iniciativa, de pôr em prática o projeto do Notório Saber, de fazer os remédios caseiros tradicionais. Cacique, pajé e toda a comunidade se fez presente, foi uma ação muito louvável que está servindo de preven-

ção contra o novo covid 19, e temos bastante atenção com os idosos. A SESAI fez teste com vários indígenas cá na aldeia, e graças a Tupã e a prevenção não deu nem um caso positivo.

Tememos por essa doença maldita, pois é o segundo surto de doença epidemiológica que estou vivenciado com meu povo, por volta dos anos 60, foi a febre amarela que dizimou inúmeras crianças, e agora esse mal está afetando mais os idosos. Meus antepassados já previam esse acontecimento, coisas ruins estão por vir ainda, vamos ficar atento aos sinais, a Sesai está dando apoio também as aldeias na medida do possível.

Diante de vários pontos reflexíveis neste trabalho, participar dessa live foi muito significante pra mim, pude expressar um pouco da minha vivência acadêmica, do profissional, mestranda em Educação Profissional Escolar Indígena, do meu povo na pandemia. Vejo esse momento como um reencontro com minhas origens, estando em isolamento com minha família na aldeia, reconstruindo nossos saberes e vivenciando-os. Só agradeço ao professor Gilberto, por essa brilhante iniciativa, fez sair do mundo da Covid19 e focar em outros horizontes.

Educação Indígena: professora construindo conhecimentos acadêmicos na Amazônia

HELLEN SURARA, Hellen Regina Martins Rocha, nome de registro oficial. Sou indígena não aldeada sou graduada em Geografia, pós-graduada em História e Geografia, graduada em intercultural indígena em ciências sociais e Humanas e mestranda no Programa de Pós – Graduação em Educação Escolar Indígena PPGEI/UEPA/UFPA/ UNIFESSPA/UFOPA. Na linha de pesquisa de Planejamento e Produção de Materiais Didáticos na Escola Indígena, professora de geografia a treze anos no município de Santarém Pará e professora Horista na UEPA no curso de licenciatura intercultural Indígena como orientadora de TCC.

Decidi ingressar no curso de Geografia ainda durante o ensino médio, entendendo que seria a forma de me realizar profissionalmente, visto que enxergava na docência uma das maneiras mais interessantes e

sublimes de contribuir para o desenvolvimento da sociedade em suas demandas cotidianas. Dessa forma, prestei vestibular e fui aprovada para o curso de Geografia na então recém-chegada Universidade Vale do Acaraú (UVA), que tinha sua matriz no Estado do Ceará.

Ao ingressar no primeiro semestre do curso no ano de 2006, participamos de diversas atividades acadêmicas, dentre elas destacam-se: simpósios, seminários, estágios supervisionados e outras atividades extracurriculares, na qual culminou em formação no ano de 2009. Os estágios citados puderam proporcionar-me vivências reais das demandas escolares típicas da sociedade brasileira e, junto as demais atividades acadêmicas, fortaleceram-me para o interesse pela docência e a decidir os rumos que seguiram a formatura.

Eu percebi a importância da educação continuada para o desenvolvimento da educação no país e para a valorização do próprio profissional da Educação, ingressei em um curso de Pós-Graduação ofertado pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER), onde pude aprimorar conhecimentos acerca das práticas docentes, em vista as demandas da disciplina de Geografia e História, dialogando com nossas tendências e técnicas metodológicas de ensino e pesquisa. Esse curso de pós-graduação resultou em um artigo intitulado, *A importância do Ensino de História e Geografia voltada para as questões do Lixo no Brasil e o Ensino fundamental II*”.

Por ser Educadora e reconhecida como indígena da região do Tapajós, ao longo de minha vida profissional fui percebendo que faltava algo para completar a minha realização pessoal e profissional, de maneira a dialogar com minhas origens. Dessa forma, ingressei no curso de Licenciatura Intercultural Indígena ofertado pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), em 2013 concluído em 09 e junho de 2017.

Desde o início do curso participei de diversas atividades que contribuíram de maneira significativa para a minha concepção acerca da educação indígena, enquanto educação que deve ser ofertada de maneira bilíngue e intercultural, na qual possa proporcionar aos povos indígenas e suas comunidades a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências.

Identificada e totalmente integrada ao Curso, procurei realizar com compromisso étnico as atividades acadêmicas, o que me levou a ser contemplada com bolsa de estudos do Programa de Ação Saberes Indígenas na Escola (UEPA/UFAM/IFAM/CAPES/SECADI/MEC). Nessa ocasião, nos destacamos pela produção de Material Didático de Metodologias de Ensino na Escola Indígena.

Destacam-se ainda como atividades acadêmicas, as Oficinas de Materiais Didáticos Bilíngue (Nheengatu/português) para educação escolar indígena da região do Tapajós – Arapiuns pelo Programa Campus Avançado em 2014. As atividades do Projeto Político e Pedagógico em Escolas Indígenas do Território Etnoeducacional Tapajós Arapiuns em 2014, e a participação nos seminários de Educação Escolar Indígena e Produção Acadêmica no Território Etnoeducacional Tapajós-Arapiuns. O que resultou no projeto de dissertação: Os impactos socioculturais no Território Korodoyb: Uma experiência pedagógica com alunos do 6º ano da Escola Dom Pedro II. Obtive a premiação de honra ao Mérito por ter alcançado o segundo melhor desempenho acadêmico no curso de Licenciatura Intercultural Indígena e também o prêmio melhor TCC, participei como preceptora da Turma de Licenciatura Intercultural Indígena ,no subprojeto de Residência Pedagógica Entre a Teoria e Prática: a formação de professores indígenas no entrelugar para a vivência pedagógica firmada na interdisciplinaridade e na interculturalidade.

Vale ressaltar, que o artigo contemplado no presente instrumento é o resultado do meu Trabalho de Conclusão de Curso do Curso Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará no ano de 2017 e que abordou as questões relacionadas a territorialização de terras indígenas e construção de materiais didáticos para a educação indígenas, temas estes que são o ponto central de minhas lutas a favor dos povos indígenas.

Outro fator relevante ainda, é que tal pesquisa continua, só que agora no Curso de Mestrado Profissional em Educação Escolar Indígena, da Universidade do Oeste do Pará, com o tema: A Cartografia Social Da Aldeia de Açaiçal: Um instrumento de espacialização do Povo Munduruku, na linha de pesquisa de Produção de materiais didáticos para a escola Indígena: o desafio diante do contexto. Nossa luta nunca parará,

enquanto as terras indígenas não forem respeitadas, e remanejadas para aqueles que por notoriedade tem o direito.

Segundo a Comissão Pastoral da Terra – (CPT) -Diocese de Santarém “Os Impactos Sociais da Soja no Pará” “A Comissão Pastoral da Terra (CPT), desde 2005 vem acompanhando e monitorando a expansão do monocultivo da soja no Pará”. [...] Em Santarém, com a construção do porto graneleiro, da multinacional Cargill, a região passou a ter um pólo promissor para o plantio de soja, apesar das denúncias de ilegalidade desse porto. [...] Esta corrida voraz por terras causou muitos conflitos sociais e se tornou comum ouvir relatos de casas queimadas, expulsões de famílias, ameaças de morte, intimidações às lideranças, grilagem de terras, supressão de florestas que também se tornaram manchetes dentro e fora do Brasil. (CPT, 2010, p.1).

Lembrando que o mestrado no qual faço parte é a primeira turma de mestrado em educação escolar Indígena voltado para professores indígenas fruto de muitas lutas dos nossos parentes Tembés pela educação continuada e abraçada com muito carinho pelos nossos professores indígenas que nós apoiam e lutam conosco a favor de uma educação diferenciada para as populações indígenas que vem fortalecer a educação continuada aos docentes da área específica o mestrado é profissional não tem bolsa de estudos o torna mais difícil mas as vitórias são muito maiores que as dificuldades temos momentos de encontro com os colegas do polo de Marabá em Belém em seminários o último que seria em dia 08 e 09 de junho de 2020 e nossas pesquisas de campo para a continuação da nossa dissertação tudo foi adiado por estamos vivendo este momento de Pandemia onde estamos perdendo muitos Parentes principalmente os Velhos indígenas que são nossos museus vivos estamos vivendo um momento de muita vulnerabilidade e de grande luto, atualmente a preocupação é sobreviver e proteger os nossos ,neste contexto fica ainda mais claro que temos que continuar a buscar a Educação como apoio para fortalecer as populações indígenas na busca por seus direitos.

Considerações finais

Não tem sido tempos fáceis para o ensino superior público brasileiro, para mestrados em educação distantes dos grandes centros urbanos, para os defensores da preservação da Amazônia, muito menos para indígenas que agregam todos esses fatores em si e ainda tem a coragem de se lançarem na difícil tarefa de cursar mestrado. Esse texto procurou mostrar essa dificuldade a partir de quatro relatos de educadores indígenas atuantes na Amazônia paraense agravado pela novidade do enfrentamento da pandemia.

Apesar das dificuldades relatadas é possível perceber a bravura com que esses educadores enfrentam os desafios da pesquisa em educação, da pesquisa em nível de mestrado e de fazer isso ao mesmo tempo em que resistem a um governo inepto, quando não se põe inimigo direto, e a uma doença devastadora aos povos indígenas. Essa bravura revela os motivos pelos quais os indígenas dessas terras ainda não se extinguiram apesar de cinco séculos de massacre.

Referências

- CPT, Comissão Pastoral da Terra. **Os impactos Sociais da Soja no Pará**. Pará: Santarém, 2010 - Disponível em: [http:// www.cptnacional.org.br1.folha](http://www.cptnacional.org.br1.folha). Acessado em: 29 de outubro de 2016.
- EDITAL 01/2019. **Regulamenta o Processo Seletivo para o Mestrado Profissional em Educação Escolar Indígena**. Belém, Santarém, Marabá: UEPA-UFPA-UFOPA-UNIFESSPA, 2019. Disponível em: <<https://www2.uepa.br/daa/?p=1911>.> Acesso em: ago. 2020.
- GUESSE, Érika Bergamasco. **Da oralidade à escrita: Os mitos indígenas no Brasil**, Anais do SILEL. Uberlândia: EDUFU, 2011. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2011_130.pdf> Acesso em: 4 ago 2020
- FUNARI, Pedro Paulo e PIÑON, Ana. **A temática indígena na escola: subsídios para os professores**. São Paulo: Contexto, 2011.

FERNANDES, Luiz de Oliveira, MARIA, Vera Ferrão Candau. **Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil**. Belo Horizonte: Educação em Revista, v. 28. nº 01, p. 15-40, 2010.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial**: In-surgir, re-existir y re-vivir. En: Candau V. (Edit.), Educação Intercultural hoje en América latina: concepções, tensões e propostas, Brasil: 2010.

Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

Formato 15,5 x 23,0 cm

1ª Edição Dezembro de 2020

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG
Brasil



Pensar e compreender a Amazônia sempre foram imprescindíveis. Mas, atualmente, no contexto de mudanças climáticas aceleradas, a necessidade de (re)estabelecimento de formas de relações construtivas com a floresta e sua população se impõe imperativamente como elemento de preservação da espécie humana global. Este livro “Educação e Realidade Amazônica” é uma contribuição para esse “(re)estabelecimento” ao abranger pesquisas acadêmicas sobre a Amazônia e realizadas por pesquisadores na/da Amazônia

Na obra o leitor encontrará um rico conjunto de material e reflexões que ajudará a projetar a trajetória humana no planeta com a floresta viva e com a diversidade socioambiental contribuindo para novas trajetórias preservacionistas nessa caminhada. O material coletado orientou reflexões sobre a floresta e as águas, até a população, Estado e exploração em suas articulações com a Educação.

As pesquisas apresentadas em forma de capítulos estão no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, campus de Santarém, situado no encontro dos rios Tapajós e Amazonas, local que floresceu uma das mais vibrantes populações pré-colombianas.

Os Organizadores