UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

WALCICLÉA PURIFICAÇÃO DA SILVA CRUZ

EDUCAÇÃO E CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR DA RESERVA EXTRATIVISTA TERRA GRANDE PRACUÚBA

BELÉM
2014

WALCICLÉA PURIFICAÇÃO DA SILVA CRUZ

EDUCAÇÃO E CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR DA RESERVA EXTRATIVISTA TERRA GRANDE PRACUÚBA

Texto de Dissertação apresentado ao Programa de Pós Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, na linha de Políticas Públicas Educacionais, como requisito de avaliação necessário para obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. José Bittencourt da Silva.

BELÉM

2014

WALCICLÉA PURIFICAÇÃO DA SILVA CRUZ

EDUCAÇÃO E CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR DA RESERVA EXTRATIVISTA TERRA GRANDE PRACUÚBA

Texto de Dissertação apresentado ao Programa de Pós Graduação em Educação, Linha Políticas Públicas Educacionais do Instituto em Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito necessário para obtenção do grau de Mestre.

Data da Defesa: 08/08/2014 Conceito:

BANCA EXAMINADORA:

_____

Prof. Dr. José Bittencourt da Silva
PPGED/ICED/UFPA
Orientador

_____

Prof. Dr. Salomão Mufarrej Hage
PPGED/ICED/UFPA
Examinador

_____

Prof. Dr. Carlos Frederico Bernardo Loureiro
PPGEA/FURG
Examinador Externo

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Cruz, Walcicléa Purificação da Silva, 1964-
Educação e conservação da biodiversidade no contexto escolar da Reserva Extrativista Terra Grande Pracuúba / Walcicléa Purificação da Silva Cruz. - 2014.

Orientador: José Bittencourt da Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2014.

1. Educação e Estado - Marajó, Ilha do (PA). 2. Áreas protegidas. 3. Biodiversidade - Conservação - Marajó, Ilha do (PA). 4. Educação rural - Marajó, Ilha do (PA). 5. Seringueiros - Educação - Marajó, Ilha do (PA). I. Título.

CDD 22. ed. 379.0917348115

Dedico este trabalho às pessoas mais especiais na minha vida Waneize, André e Leon, meus filhos e minha neta Lívia, principais responsáveis na conclusão de mais essa etapa em minha caminhada. Eles são meu incentivo, minha motivação, minha sustentação, minha bandeira. Minha caminhada continua e tenho certeza que eles estarão comigo, acreditando, sonhando, lutando, me incentivando e fazendo com que tudo que parece impossível se torne realidade.

Dedico também, àqueles professores, professoras, estudantes, amigos e amigas que acumulei no PPGED/UFPA, que direta ou indiretamente contribuíram teoricamente, moralmente e solidariamente como esse projeto de vida acadêmica e profissional. E dedico principalmente, por terem me possibilitado participar e compartilhar de um processo coletivo de luta por democracia e liberdade na educação, em especial no nosso programa de pós-graduação, durante esse percurso educativo.

Aos moradores da Reserva Extrativista Terra Grande Pracuúba pelos ensinamentos, por seu exemplo de luta, resistência e de persistência ao logo de suas vidas e por acreditarem no seu direito à liberdade e na educação como mecanismo de conquista dessa liberdade. Dedico principalmente pelo protagonismo na luta por seus direitos, contra a opressão e exploração do grande capital, levando-os a transformação da sua própria realidade, conquistando e construindo seu território social, sujeitos construtores de sua própria história.

AGRADECIMENTOS

Ao pai Oxalá, e todos os guias e mensageiros espirituais, presentes na força e no equilíbrio que me moveram durante toda essa trajetória, transpondo barreiras e tempestades.

Aos meus pais (*in memorian*), Walter e Maria Amélia, meus grandes mestres, pela inspiração eterna, que me fizeram acreditar na importância da educação e na necessidade de lutar por tudo que acredito.

À minha "grande família", destacando meu tio Waldemir e minha tia Walmira, irmãos e irmãs, primos e primas, sobrinhos e sobrinhas que sem poder citar todos aqui, exalto-os, pois tenho certeza que sempre pude contar com o apoio e a confiança de todos e todas.

À Waneize, filha, amiga de todas as horas, pelo companheirismo e força, e ao meu genro Arnaldo Junior pela compreensão e paciência, importantes na luta diária, que me possibilitou o tempo necessário para que o trabalho fosse feito.

Ao meu filho André Vitor, pelo ser incrível que é exemplo de amor e de entusiasmo pela vida, por sua sensibilidade, me fazendo enxergar que as dificuldades são só uma nuvem que passa.

Ao meu filho Leon Vagner, pela confiança, pela firmeza, compreensão e tranquilidade com que lida com a vida, sempre sincero, me fazendo as cobranças necessárias para que eu siga em frente.

À minha irmã Léa e meu cunhado Edson, pois sempre foram determinantes na minha vida, nas alegrias e dificuldades, grandes colaboradores da minha formação acadêmica, desde a graduação, especialização até chegar ao mestrado.

Ao ICMBio, na pessoa dos servidores e servidoras que contribuíram com a gestão da Reserva Extrativista Terra Grande-Pracuúba, Alex Fiúza e Andrei Cardoso que me oportunizaram conhecer a RESEX Terra Grande Pracuúba tornando-se meu objeto de estudo e Simone Albarado, atual gestora, pois sua colaboração decisiva para a realização da pesquisa de campo.

Aos colegas de trabalho, tanto na Coordenação regional do ICMBio em Belém, como em outras unidades espalhadas pelo país, que me possibilitaram conhecer e debater sobre os temas que motivaram a temática do meu estudo.

Aos amigos e amigas que adquiri no PPGED, em destaque a turma do GEPEC, pela troca de experiência e conhecimento, companheirismo e solidariedade, essenciais para que minhas dificuldades se tornassem irrelevantes neste meu processo de aprendizado.

A minha grande colaboradora e amiga Davina, incansável nos dias mais difíceis de nossas vidas, exemplo de solidariedade, simplesmente por amor aos meus filhos.

Aos meus colaboradores diretos na construção do meu trabalho. L. Agria que muitas vezes foi meu "co-pesquisador", sendo que sua presença no campo foi fundamental. E Francejane, amiga dedicada que transcreveu com cuidado e carinho as falas dos sujeitos desta pesquisa.

A todos os professores e professoras do PPGED/UFPA pelo rico aprendizado, em especial às Professoras Vera Jacob Chaves e Olgaíses Maués, pelo exemplo de luta e de profissionalismo, incansáveis na defesa da educação pública e de qualidade para todos.

Ao professor orientador José Bittencourt da Silva pela oportunidade, compreensão e paciência nesse processo de formação acadêmica e construção teórica cheia de tensões e emoções, mas que me possibilitou desenvolver um trabalho com a liberdade necessária à toda produção de conhecimento.

Aos professores Salomão Hage e Frederico Loureiro, grandes referências teóricas em nosso país na abordagem da educação do campo e da educação ambiental, respectivamente, que possibilitaram o enriquecimento do meu trabalho e me permitiram dialogar com suas obras, me levando a realizar um debate com esses dois campos de estudos importantes, e que foram fundamentais para a minha construção teórica.

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

(Istvan Mészáros, 2005)

RESUMO

Esta pesquisa se refere a um Estudo de Caso intitulado “Educação e Conservação da Biodiversidade no contexto escolar da Reserva Extrativista Terra Grande Pracuúba”. As Reservas extrativistas (RESEX) são uma modalidade de Unidades de Conservação da Natureza (UCN), frações territoriais do espaço nacional legalmente instituídas pelo poder público como área protegida, sob regime especial de utilização. No contexto dessas UCNs, a Reserva Extrativista constitui-se em uma categoria de manejo genuinamente brasileira, nascida da luta dos seringueiros na década de 1980 no Acre e que se espalhou pelos outros biomas do Brasil. Em seu processo histórico pela efetivação de suas demandas, se constata o enfrentamento das populações tradicionais residentes nesses territórios pela a conquista de direitos, tendo a educação como elemento determinante no processo de enfretamento e superação de dificuldades e embates travados por liberdade e conquista de direitos fundamentais. Neste contexto, a educação ainda é um de seus problemas mais evidentes que necessita urgentemente de resoluções. Este estudo objetivou desenvolver uma análise crítica da educação acessada pelas populações tradicionais residentes no contexto escolar da RESEX Terra Grande Pracuúba, considerando sua concepção, a realidade socioambiental dessas populações e os objetivos de uma Reserva Extrativista”. O estudo realizado é de fundamental importância para a explicitação da problemática das populações extrativistas residentes na RESEX e sua compreensão de educação como possibilidade de liberdade, considerando sua história de expropriação e exploração, própria da sociedade capitalista. Este estudo de caso se propõe ser um referencial para subsidiar a análise da realidade de outras unidades de conservação, em especial das RESEX espalhadas pelo país, pelas suas similaridades. A presente discussão circunscreve-se no âmbito dos debates sobre Educação Escolar em Unidades de Conservação da Natureza, tendo como lócus a Reserva Extrativista Terra Grande Pracuúba – RESEX TGP, localizada no arquipélago do Marajó, entre os municípios de Curralinho e São Sebastião da Boa Vista, no Estado do Pará. Metodologicamente a pesquisa configurou-se como um estudo de caso com aporte epistemologico do materialismo histórico e dialético, possibilitando a análise a partir do processo histórico e a explicitação de suas contradições e conflitos. Concluiu-se que a educação escolar, da forma como se apresenta atualmente no interior da RESEX TGP, está distanciada dos processos de efetivação dos objetivos socioambientais da área demarcada, sendo incapaz de contribuir com a realidade histórica dos extrativistas na busca pela transformação da realidade vivenciada; constata-se o distanciamento da educação escolar ofertada em relação ao seu direito efetivo à educação e o respeito à diversidade, seu modo de vida e as relação que estabelece com o espaço e com os objetivos da unidade de conservação. A educação na RESEX se distancia da própria concepção da comunidade que vê a educação como um mecanismo de liberdade. A educação estabelecida no lugar precisa avançar na garantia do direito à educação, nos vários níveis de ensino e na implementação da política de educação do campo e da própria educação ambiental, necessitando estabelecer um diálogo sistemático entre a educação escolar e a gestão ambiental no sentido de favorecer a intervenção dessas populações no processo, a transformação de sua realidade, bem como sua compreensão no sentido de garantir a sua manutenção no território e consequentemente, a conservação da biodiversidade.

Palavras-chave: Unidades de Conservação da Natureza; conservação da biodiversidade; Educação Escolar; Reservas Extrativistas; Populações Tradicionais, Educação do campo.

ABSTRACT

This research relates to a case study entitled "Education and Biodiversity Conservation: A Case of freedom in the school context Extractive Reserve Terra Grande Pracuúba". Extractive Reserves (MER) is a modality of Nature Conservation Units (NCU), fractions of national territorial space legally instituted by the government as a protected area under special use. In the context of these UCNs the Extractive Reserve is in a genuinely Brazilian management category, born of the struggle of rubber tappers in Acre in the 1980s and spread to other biomes in Brazil. In his historical process for the realization of their demands, it is observed the confrontation of traditional populations living in these territories by the achievement of rights, and education as a key element in the process of coping and overcoming difficulties and battles fought for freedom and achievement of fundamental rights. In this context, education is still one of their most obvious problems that need urgent resolutions. This study aimed to develop a critical analysis of education accessed by traditional populations residing in the school context RESEX Terra Grande Pracuúba, considering its design, the environmental reality of these populations and objectives of an Extractive Reserve ". The study is of fundamental importance for the explanation of problems of residents in RESEX extractive populations and their understanding of education as a possibility of freedom, considering their history of dispossession and exploitation of capitalist society itself. This case study aims to be a reference to support the analysis of the reality of other protected areas, especially RESEX across the country, by their similarities. The present discussion is limited in debates on School Education Units for Nature Conservation, with the locus Extractive Reserve Terra Grande Pracuúba - TGP RESEX, located in the archipelago of Marajo, between the municipalities of Curralinho and São Sebastião da Boa Vista in the state of Pará. Methodologically the research was configured as a case study with epistemological contribution of historical and dialectical materialism, enabling the analysis from the historical process and the clarification of its contradictions and conflicts. It was concluded that education, the way it currently presents inside the RESEX TGP is distanced from the process of realization of social and environmental goals of the demarcated area, being unable to contribute to the historical reality of extraction in the quest for transformation of lived reality ; finds himself distancing of education offered in relation to their effective right to education and respect for diversity, their way of life and the relationship established with the space and with the goals of the conservation unit. Education in RESEX moves away from the very conception of community that sees education as a mechanism for freedom. Education established in place needs to move forward in ensuring the right to education in various levels of education and implementation of education policy and the field of environmental education itself, needing to establish a systematic dialogue between school education and environmental management towards favoring the intervention of these populations in the process, the transformation of your reality and your understanding to ensure its maintenance in the territory and consequently biodiversity conservation.

Keywords: Units of Conservation of Nature; biodiversity conservation; School Education; Extractive Reserves; Traditional Populations, Field Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de localização da RESEX TGP..... 24
Figura 2 – Imagem da fachada do prédio da EMEF São Francisco das Pacas 27
Figura 3 – Imagem do interior do prédio da EMEF São Francisco das Pacas 27
Figura 4 – Embarcação de passageiros 37
Figura 5 – Lancha do ICMBIO 37
Figura 6 – Rabeta dos moradores da RESEX 37
Figura 7 – Mapa da área da RESEX TGP fazendo recorte da área de estudo 39
Figura 8 – Imagem da família pioneira de Sarafina 65
Figura 9 – Imagem das crianças de Sarafina 65
Figura 10 – Imagem do patriarca da família 65
Figura 11- Imagem do mapa construído pelos comunitários da RESEX TGP 91
Figura 12 - Imagem do prédio principal da indústria 98
Figura 13 - Imagem da fachada lateral da indústria de palmito 98
Figura 14 - Imagem dos prédios auxiliares da indústria de palmito 98
Figura 15 - Imagem de uma família navegando no interior da RESEX TGP 100
Figura 16- Imagem de extrativista coletando açaí 101
Figura 17 – Extrativista chegando com o açaí em casa 102
Figura 18 – Imagem de Embarcação transportando o açaí 102
Figura 19 - Imagem de satélite da cobertura vegetal da RESEX Terra Grande Pracuúba, desenho do contorno com as comunidades residentes..... 103
Figura 20 - Comunidade de Patauazal-SSBV 104
Figura 21- Família no rio Canaticu-Curralinho 104
Figura 22 – Imagem de uma embarcação fazendo a condução escolar no Rio Pracuúba em SSBV..... 108
Figura 23 – Casa azul onde funciona o anexo da Escola Pimental na Comunidade de Sarafina, Curaalinho-PA 110
Figura 24 – Interior do imóvel do anexo durante a aula 110
Figura 25 – Fachada da Escola Pimental 111
Figura 26 – interior da Escola Pimental 111
Figura 27 – Imagem da fachada da EMEF São Francisco dos Pacas 111

Figura 28 – Imagem da fachada da EMEF São Francisco dos Pacas 111
Figura 29 - Imagem do prédio do Telecentro na comunidade de Sarafina 115
Figura 30 – Imagem da interior da casa com os equipamentos do Telecentro 115
Figura 31 – Imagem da fachada da Escola Independência 117
Figura 32 – Imagem da sala de aula da Escola Independência 117
Figura 33 – Imagem das crianças da educação infantil 117
Figura 34 – Conjunto de imagens da comunidade Estância em cima de estivas 120
Figura 35 – Imagem da Escola Municipal São Lucas, comunidade de Patauazal, no rio Pracuúba (SSBV) 120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de turmas multisseriadas – Brasil/Norte e Pará – 2007 a 2013. 26

Quadro 2 – Estados com maior quantidade de turma multisseriadas 2007 a 2003 26

Quadro 3 – Entrevistados na categoria de lideranças comunitárias 35

Quadro 4 – Entrevistados na categoria de gestores/trabalhadores da educação 35

Quadro 5 - Distribuição das comunidades residentes na RESEX TGP, de acordo com sua localização nos municípios e respectivos rios..... 93

Quadro 6. – Distribuição das Escolas pesquisadas de acordo com sua localização nos rios, comunidade e municípios correspondentes..... 108

Quadro 7 - Distribuição do quantitativo de alunos por escolas pesquisadas no município de Curralinho 109

Quadro 8 - Distribuição do quantitativo de alunos por escolas pesquisadas – SSBV 117

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição das UCs brasileiras por categoria e modalidade em relação as formas de ocupação humana e uso dos recursos 48

Tabela 2 - Demonstrativo por Categoria das UC, objeto de estudo das Dissertações e Teses produzidas sobre “Educação e Unidades de Conservação”, conforme classificação do SNUC (2006 a 2011)..... 58

Tabela 3 - Demonstrativo da abordagem da educação nas Dissertações e Teses sobre “Educação e Unidades de Conservação”, produzidas no Brasil (2006-2011) 60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA – Área de proteção ambiental

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior

CDB – Convenção da Diversidade Biológica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPT – Centro Nacional de Populações tradicionais

CNS – Conselho Nacional dos Extrativistas

CNUMAD - Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento

CPS – Estratégia de Parceria de País (tradução do inglês)

ENCEA – Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental

ESEC – Estação ecológica

FLONA – Floresta nacional

IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

IBDF – Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

ICMBIO – Instituto Chico Mendes de conservação da biodiversidade

IFM – Instituições Financeiras Multilaterais

INCRA – instituto e Colonização e Reforma Agrária

LDBEN – Lei de diretrizes e bases da educação nacional

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEC – Ministério da Educação

MMA – Ministério do Meio Ambiente

MRE – Ministério das Relações Exteriores

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONU – Organização das Nações Unidas

PNAP – Plano nacional de áreas protegidas

PNB – Política Nacional da Biodiversidade

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental

PNPCT – Política nacional de povos e comunidades tradicionais

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

RDS – Reserva de desenvolvimento sustentável

REBIO – Reserva Biológica

RESEX – Reserva Extrativista

RESEX TGP – Reserva Extrativista Terra Grande Pracuúba

RPPN – Reserva particular do patrimônio natural

RVS – Refúgio de vida silvestre

SAE/PR – Secretaria Nacional de Assuntos Estratégicos da Presidência da República

SEMA – Secretaria Nacional de Meio Ambiente

SNUC – Sistema Nacional de Unidades de Conservação

SSBV – São Sebastião da Boa Vista

SUDHEVEA - Superintendência do desenvolvimento da borracha

UC – Unidade de Conservação

UCN – Unidade de Conservação da Natureza

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 17
1.1 PROBLEMÁTICA, QUESTÕES NORTEADORAS, OBJETO E OBJETIVOS. 25
1.2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO 30
1.2.1 Instrumentos e técnicas de pesquisa 34
1.2.2 A efetivação da pesquisa de campo 36
2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS: CONCEPÇÕES, CONCEITOS E DISCUTINDO CATEGORIAS 42
2.1 A CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE NO CONTEXTO DO ESTADO NACIONAL BRASILEIRO. 43
2.2 A POLÍTICA NACIONAL DO MEIO AMBIENTE E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO. 52
2.3 POPULAÇÕES EXTRATIVISTAS TRADICIONAIS NA AMAZÔNIA BRASILEIRA E A CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE. 61
2.3.1 Populações extrativistas tradicionais no contexto da institucionalização estatal. 66
2.3.2 O protagonismo das populações tradicionais e as reserva extrativista..... 68
2.4 RESEX E EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CAMPO DAS POLÍTICAS OFICIAIS DE EDUCAÇÃO 76
2.4.1 As populações tradicionais residentes em RESEX e a PNEA..... 82
2.4.2 As populações tradicionais residentes em RESEX e a política de Educação do Campo..... 84
3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA DE CAMPO 90
3.1 A RESEX TERRA GRANDE PRACUÚBA: ASPECTOS HISTÓRICOS, GEOGRÁFICOS E SOCIAIS 90
3.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR NOS LIMITES DA RESEX TGP 106
3.2.1 Situação educacional da RESEX TGP no município de Curralinho. 109
3.2.2 Situação educacional da RESEX TGP no município de SSBV. 116
3.2.3 Educação na RESEX TGP: uma concepção de educação e de liberdade 122
3.2.4 considerações analíticas das políticas educacionais no contexto da RESEX TGP 124
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS 131
REFERÊNCIAS 137

1 INTRODUÇÃO

O Brasil é um país que possui uma rica diversidade biológica distribuída em seis diferentes biomas, que são: a Amazônia, o Cerrado, a Caatinga, a Mata Atlântica, o Pampa e o Pantanal. Nesses biomas se encontram grandes áreas territoriais que pela sua riqueza natural preservada ou por sua vulnerabilidade, são consideradas áreas protegidas, incluindo-se aí os territórios indígenas, quilombolas e Unidades de Conservação da Natureza - UCN. Assim, o estudo realizado se focaliza especialmente numa dessas modalidades de áreas protegidas que são as unidades de conservação. Há, porém diferentes tipos de UCN, conforme suas formas de utilização.

Este estudo foi centrado em particular num tipo de Unidade de Conservação da Natureza, uma Reserva Extrativista – RESEX, instituída por Decreto Federal s/nº, de 05 de junho de 2006, denominada de Reserva Extrativista Terra Grande Pracuúba – RESEX TGP, localizada no arquipélago do Marajó, entre os municípios de Curralinho e São Sebastião da Boa Vista, no Estado do Pará. A área da reserva se localiza em uma região de várzea, entrecortada por seis rios principais com seus afluentes, que são os rios Canaticú, Piriá, Mucutá, Mutuacá e Guajará, na região do município de Curralinho e o Rio Pracuúba, localizado no município de São Sebastião da Boa Vista – SSBV. A RESEX TGP é uma unidade de conservação que faz parte do bioma Amazônia, de onde partiu a discussão.

As Unidades de Conservação existentes oficialmente, a nível federal, são em número de 316 espalhadas por todos os biomas brasileiros. No caso do bioma Amazônia se localiza 106 dessas unidades, representando mais de 33% das UC existente no Brasil. A RESEX TGP, *lócus* do estudo realizado é uma Unidade de Conservação federal, e a discussão parte de sua referência legal que é o Sistema Nacional de Unidades de Conservação – SNUC – que foi criado por meio da Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000 (BRASIL, 2000a).

Para efeito de esclarecer alguns conceitos, importa dizer que, as Unidades de Conservação da Natureza são frações territoriais do espaço nacional, legalmente instituídas pelo poder público, sob um regime especial de utilização que objetivam a conservação da biodiversidade *in situ*. Do ponto de vista institucional uma UCN é assim denominada,

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

O SNUC é composto pelo conjunto das UC federais, estaduais, municipais e particulares que são identificadas e classificadas considerando a forma de ocupação humana nesses territórios e o uso dos recursos naturais, institucionalizando duas grandes tipologias de Unidades de Conservação: as de **proteção integral e de uso sustentável.** As UC de **proteção integral** têm por base a concepção de áreas protegidas que restringe e/ou proíbe a ocupação humana e o uso dos recursos naturais, que só pode ser feito de maneira indireta (pesquisa, visitação e/ou educação ambiental, etc.). Suas Categorias de Manejo são cinco: os Parques, as Reservas Biológicas, Monumento Natural, Estações Ecológicas e Reservas de Refúgio de Vida Silvestre (BRASIL, 2000a).

O Brasil também estabelece as UC de **uso sustentável,** modalidade que permite a "exploração do ambiente de maneira a garantir a perenidade dos recursos ambientais renováveis e dos processos ecológicos, mantendo a biodiversidade e os demais atributos ecológicos, de forma socialmente justa e economicamente viável" (BRASIL, Art. 2º, Inciso XI, 2000a). É nessa categoria de manejo que se encontram as UC que permitem e/ou possibilitam a ocupação humana e o uso dos recursos naturais. São em número de sete, a saber: a Floresta Nacional (FLONA), a Área de Proteção Ambiental (APA), a Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS) e a Reserva Extrativista (RESEX), Reserva Particular do Patrimônio Natural (RPPN), Área de Relevante Interesse Ecológico (ARIE) e Reserva de Fauna respeitada suas especificidades de acordo com a forma de uso e ocupação humana de cada modalidade de UC, como ocorre com as Reservas Extrativistas – RESEX, que garante legalmente, o direito das populações extrativistas tradicionais aos territórios ocupados.

No contexto das Unidades de Conservação de uso sustentável, a RESEX se constituiu em uma categoria de manejo genuinamente brasileira, nascida da luta dos seringueiros na década de 1980 no Acre e que se espalhou pelos outros biomas do Brasil. O SNUC conceitua esses territórios como,

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

É importante compreender que as RESEX são constituídas legalmente para garantir a conservação da biodiversidade e o modo de vida das populações tradicionais residentes, em oposição ao que se define na categoria de UC de proteção integral, tendo em vista que o SNUC que institui a Reserva Extrativista define como um de seus objetivos básicos: "[...]

proteger os meios de vida e a cultura dessas populações, e assegurar o uso sustentável dos recursos naturais da unidade" (BRASIL, 2000a, art. 18).

Antes de existirem legalmente os atuais territórios institucionalizados como Reservas Extrativistas, essas áreas eram antropizadas em função das necessidades locais, ou seja, as populações extrativistas residentes nesses territórios foram se construindo, estabelecendo relações econômicas, sociais, ambientais e culturais próprias, organizando-se, apropriando-se, disputando em condições desiguais, os espaços e os recursos naturais, produzindo sua própria história, forjando assim o que se configura chamar hoje de Reservas Extrativistas, o que Almeida (2008) também denomina de "terras tradicionalmente ocupadas". E convergindo com o que disse Marx e Engels, tudo isso é produto da história, e ser "produtor de história" é à base da condição humana, assim,

> O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os momentos vivos (MARX; ENGELS, 2007, p. 33).

Frente aos primeiros conceitos ressaltados inicialmente, Unidade de Conservação e Reserva Extrativista, há um aspecto relevante a considerar: a presença de populações humanas no interior dessas UC ou no seu entorno. A presença de populações humanas em Unidades de Conservação, como é o caso das Reservas Extrativistas, é o elemento provocador da discussão da temática "Educação em Unidades de Conservação", pois em maior ou menor grau de relação com as UC, as populações influenciam direta ou indiretamente na conservação da biodiversidade existente no lugar, e até utilizam os recursos naturais existentes, tendo em vista a relação econômica, histórica e cultural que estabelecem com o ambiente.

Em seu processo histórico pela efetivação de suas demandas, as populações tradicionais residentes nesses territórios enfrentam uma série de dificuldades ou problemas que tem entravado processos de conquista e de autodeterminação, dentre as quais está à questão educacional em seus mais variados aspectos, ou seja, problemas que se relacionam com a infraestrutura predial escolar, necessidade de maior suporte metodológico/pedagógico adaptado às especificidades locais, currículo descontextualizados, formação e qualificação docente, analfabetismo e baixa escolaridade e tantas outras demandas que necessitam urgentemente de serem resolvidas.

O estudo sobre a educação escolar estabelecendo um diálogo com a sociobiodiversidade evidencia efetivamente, não o biológico em si, mas o social e suas relações com o ambiental, tendo em vista que este estudo se pautou na necessidade de uma

análise crítica da educação escolar instituída nessas unidades de conservação. Este estudo buscou ainda, explicitar as contradições e convergências possíveis, a partir das relações estabelecidas num contexto histórico marcado pelos conflitos e disputas pelo território e pelos recursos naturais, inseridos numa discussão teórica importante sobre a territorialidade das chamadas "terras tradicionalmente ocupadas, que expressam uma diversidade de formas de existência coletiva de diferentes povos e grupos sociais em suas relações com os recursos da natureza" (ALMEIDA, 2008, p. 9).

Assim, a abordagem dessa temática desenvolve uma análise sobre as políticas públicas educacionais no contexto de uma Reserva Extrativista, tendo em vista que, nesses espaços residem populações consideradas hoje como "populações tradicionais extrativistas", grupos sociais importantes para a formação da população Amazônica, conhecidas também como "povos da floresta". A relação dessas populações com a natureza, tendo como elemento estruturante a educação escolar, exige uma abordagem crítica, evidenciando-se os aspectos que envolvem o tema, bem como suas relações e contradições, proporcionando uma compreensão conceitual e política dessa análise. Sendo que essas populações são consideradas pelo Estado brasileiro como comunidades tradicionais, expresso da seguinte forma:

> [...] grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição. (BRASIL, Art. 3º, item I, 2007a).

O estudo desenvolvido acerca da temática se justifica pela pretensão de contribuir com as populações tradicionais residentes na RESEX TGP em particular e, de uma forma geral, subsidiar o debate sobre a Educação Escolar nas diversas Reservas Extrativistas existentes na Amazônia e no Brasil, sem perder de vista suas especificidades. Isto porque, os estudos sobre educação relacionados às populações tradicionais extrativistas ainda são incipientes, inclusive no que diz respeito ao contexto escolar, conforme levantamento realizado por ocasião da revisão da literatura[1] sobre a temática, na qual se constatou que, dentre as 196 dissertações e teses encontradas sobre a temática "Educação e Unidades de Conservação", 76,03% se referem de fato à Educação, desse percentual, somente 18,46% das dissertações e 8,33% das teses estão efetivamente no campo de conhecimento da pesquisa em Educação.

A partir daí ressalta-se, a grande contribuição desse estudo para o debate acadêmico ao envolver nessa discussão a conservação da biodiversidade brasileira em relação direta com as

[1] Revisão de literatura sobre a produção acadêmica no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior – CAPES, sobre o período correspondente a 2006-2011.

políticas públicas educacionais, pois a educação inserida no debate ambiental não pode ser uma preocupação somente de outras áreas do conhecimento como a biologia, o turismo, a engenharia, a geografia, etc. É preciso que o campo da pesquisa em educação ocupe seu papel nesse debate de forma mais consistente e crítica, visando uma inserção profunda no campo da pesquisa em educação associada ao meio ambiente.

Na revisão da literatura realizada se reservou um enfoque especial para os estudos sobre Educação nas Reservas Extrativistas, categoria de UC eleita como objeto deste estudo, o referencial teórico-metodológico e procedimentos utilizados, bem como suas conclusões, onde se evidencia de que maneira a temática vem sendo abordada. Diante da importância que é dada a Educação na discussão da questão ambiental, é preciso que ela seja objetivada também com o rigor dos estudos científicos do início ao fim dos estudos. Considerando essa diversificação e diluição da temática em diferentes áreas do conhecimento, vale ressaltar que:

> [...] o campo da pesquisa em educação tem se apresentado de modo muito diversificado. Não só abrange uma gama diferenciada de problemas como os abrange em níveis diferenciados. Então, como podemos falar em pesquisa educacional? Podemos, desde que o ato de educar seja o ponto de partida e ponto de chegada da pesquisa (GATTI, 2010, p. 13-14).

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

Isto significa dizer que, o objeto proposto para estudo nesta pesquisa acadêmica parte da Educação Escolar como uma política pública instituída em um território social complexo, exigindo ao mesmo tempo o estudo de diferentes aspectos do conhecimento, como é o caso da área ambiental e suas especificidades, por se tratar de uma unidade de conservação, sendo necessário aproximar o debate educacional do ambiental de uma forma crítica, problematizadora, relacionada com um contexto onde a política brasileira de conservação da biodiversidade e a política de educação escolar se inserem e estão efetivamente interligadas, dadas as condições sociais, econômicas e políticas existentes; ressalta-se que na abordagem de

unidades de conservação a questão ambiental é central, entretanto, neste estudo a educação escolar como é sua principal intencionalidade.

Vale ressaltar que meu interesse enquanto pesquisadora pela temática parte das minhas relações de proximidade junto a parcelas da população que, de uma maneira ou de outra, são alijadas do processo de desenvolvimento capitalista brasileiro. Essa relação se estabeleceu ao longo dos processos sociais que tive a oportunidade de participar, tanto como profissional da área de educação e de meio ambiente, como também, partícipe de movimentos sociais e sindical, atuando em diferentes espaços educativos, onde destaco as experiências que tive com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), com a Educação do Campo e a Educação Ambiental.

Essas experiências me oportunizaram conviver, conhecer e me posicionar diante de questões sociais, contribuindo com a formação de minha consciência de classe e a construção de um senso de justiça frente às desigualdades sociais. Mas é no campo ambiental, onde atuo profissionalmente, trabalhando numa instituição que tem por missão a "conservação da biodiversidade e ao uso equilibrado dos recursos naturais", que me deparo com realidades e condições muito adversas e contraditórias, onde riqueza natural se contrasta com a pobreza material das populações, em um movimento dialético que só pode ser compreendido a partir de uma visão de totalidade, ou seja, capaz de esclarecer os processos de desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo periférico brasileiro, assim, Loureiro em sua discussão sobre a ecologia política, afirma que "a grande contradição explicitada pela ecologia política foi: só e possível sustentar certo padrão de vida para alguns em detrimento do péssimo padrão de vida para outros e com base no uso abusivo da natureza" (LOUREIRO, 2012, p. 19-20).

Ademais, meu fazer profissional como servidora do órgão gestor ambiental, inicialmente no Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis – IBAMA, atuando a partir de 2005 em ações socioambientais no interior de Unidades de Conservação, e posteriormente, a partir de 2010, desenvolvendo essas ações no Instituto Chico Mendes de Conservação da Bidiversidade – ICMBIO – que passou a ser o órgão responsável pela gestão das Unidades de Conservação federais, me possibilitou confrontar com uma realidade em que, apesar de haver políticas de educação instituídas, a Educação Escolar se apresenta ainda deficitária, precária, existindo inclusive a dificuldade do acesso básico ao direito fundamental à educação, que lhes deixam à margem dos processos educativos e do alcance da informação e do conhecimento sistematizado, frente às ameaças dos grandes interesses econômicos na apropriação dos recursos naturais, próprios do sistema capitalista, tornando-os cada vez mais vulneráveis.

Mas minha formação acadêmica, licenciada plena em Pedagogia e Especialista em Educação Ambiental, influenciou significativamente na minha objetivação nesse estudo, sendo possível fazer um recorte nessa realidade e focalizar minha preocupação com a educação escolar que é ofertada no interior das Reservas Extrativistas visualizada no dia-a-dia do meu trabalho. Daí então, meu interesse por promover uma análise crítica da educação escolar nesse contexto e sua relação com a questão ambiental, tendo em vista ser o fator determinante para a vida das comunidades extrativistas tradicionais nesses territórios.

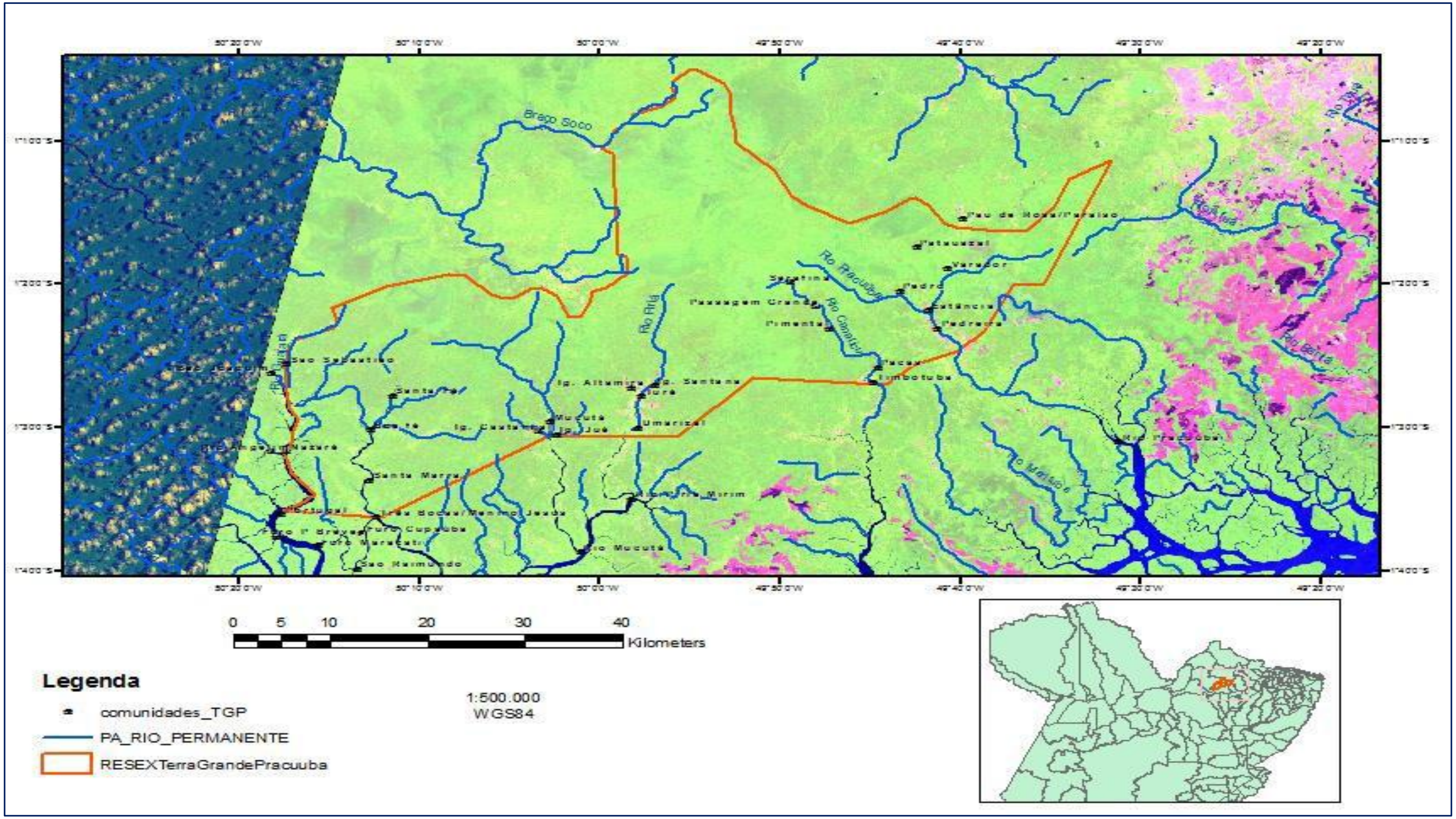
Quanto à escolha da RESEX TGP como *lócus* da pesquisa, é justamente por ser uma das áreas em que mais atuei nesses últimos anos, aonde, desde 2010 venho participando de diversas atividades[2] socioeducativas, e colaborando com a gestão da Unidade juntamente com a equipe da UC na construção comunitária do Plano de Utilização onde se define as regras de uso dos recursos e ocupação do território objetivando minimizar problemas e conflitos existentes, participando ainda da formação do Conselho Gestor dessa Reserva[3], o que possibilitou me aproximar efetivamente das comunidades residentes, realizando oficinas no seu interior da área da Reserva e conhecer sua realidade.

É nesse contexto rico e diverso social e culturalmente, em meio a uma realidade conflituosa e em constante disputa pelo território e uso dos recursos naturais existentes no lugar, contrapondo suas formas de vida aos modelos de desenvolvimento que lhes foi imposto durante todo o processo dessa construção social e histórica, que esse estudo de caso se realiza, problematizando a Educação Escolar e a conservação da biodiversidade, tendo como *lócus* investigativo a RESEX TGP, apresentado na **Figura 1** a seguir, por meio de um mapa produzido por imagens de satélite, onde se visualiza sua localização.

[2] Atividades da RESEX Terra Grande Pracuúba constantes dos Relatórios disponibilizados pela gestão da UC, correspondentes às Oficinas participativas para elaboração do Plano de Utilização da RESEX com representantes comunitários (BRASIL, 2010, 2011a e 2011b).

[3] Plano de Utilização e Conselho Gestor são instrumentos formais da gestão ambiental em UC, que contribuem para o desenvolvimento de atividades com a participação das comunidades de forma democrática de acordo com o que determina a legislação vigente (BRASIL, 1988; BRASIL, 2000a).

Figura 1 – Mapa de localização da RESEX Terra Grande Pracuúba



Fonte: Arquivos do ICMBIO/Coordenação Regional 4 – Belém-PA

1.1 PROBLEMÁTICA, QUESTÕES NORTEADORAS, OBJETO E OBJETIVOS

Ao interagir com o cotidiano das comunidades residentes na RESEX TGP, e conhecer de perto sua realidade, são observados especialmente, aspectos da realidade educacional no lugar, que não operam na perspectiva de trazer o dia-a-dia da comunidade, seu modo de vida, trabalho, cultura, história, etc., frente ao contexto da RESEX, uma vez que é preciso ter compreensão da importância da continuidade dessas populações para manterem-se no território, preservando sua cultura, suas formas de produção, de sobrevivência, de ocupação e de uso do território.

As políticas de educação instituídas em vigor no Brasil, tais como: a Política Nacional de Educação instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, que orienta a Educação Escolar no território nacional (BRASIL, 1996) e a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA, que tem como um de seus princípios "a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade" (BRASIL, 1999), são relacionadas neste estudo com o contexto escolar estudado considerando neste sentido o que de importante a educação representa para essas populações.

Outra política importante que também é evidenciada neste estudo é a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (BRASIL, 2010a), que da mesma forma, converge para a realidade estudada por abranger no conteúdo dessa política, o atendimento de populações tradicionais extrativistas dentre outras. Isto porque, essas populações humanas localizadas no território da RESEX são público dessa política, isto significa que a política de educação do campo é um aspecto bastante relevante nessa discussão.

Nas reservas extrativistas é comum se defrontar com escolas precárias, com oferta mínima dos níveis de ensino, restringindo-se ao Ensino fundamental. Há também no interior da Reserva a predominância de classes multisseriadas nessas escolas. As classes multisseriadas em si não significam a precarização da escola, entretanto, se verifica que ela é utilizada pelo poder público como forma de suprir as carências estruturais ofertadas pelo poder público às populações do campo. Os dados das classes multisseriadas no Brasil e no Pará são demonstrados no **quadro 1** a seguir,

Quadro 1 – Número de turmas multisseriadas – Brasil/Norte e Pará – 2007 a 2013.

ANO	BRASIL	REGIÃO NORTE	MULTISSERIADA/PARÁ
2007	93.884	19.229	**10.026**
2008	98.899	20.480	**10.835**
2009	96.634	20.594	**10.821**
2010	97.693	21.762	**11.812**
2011	95.402	21.833	**11.709**
2012	93.493	21.581	**11.562**
2013	88.261	21.237	**11.479**

Fonte: MEC/Inep/Deed

Conforme demonstra o quadro 1 acima, os números de classes multisseriadas no Brasil têm diminuído ao longo desses anos (2007 a 2013), mas na região norte e especialmente no Pará, o movimento foi inverso. Isto significa que, mesmo as classes multisseriadas no Brasil terem caído a nível nacional, na Região Norte, e principalmente no Pará, as classes multisseriadas ainda são uma opção em ensino importante na educação do campo, tanto que, mais de 50% das classes multisseriadas existentes na Região Norte estão no Estado do Pará. No quadro 2 a seguir, são apresentados os Estados brasileiros que possuem o maior número de classes multisseriadas, sendo o Pará, o terceiro estado nessa condição.

Quadro 2 – Estados com maior quantidade de turmas multisseriadas – 2007 a 2013

	Turmas multisseriadas							
	Anos							
ESTADOS	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**Total**
BAHIA	16.549	16.662	16.668	16.985	16.324	15.425	14.193	112.806
MARANHÃO	11.023	11.586	11.731	12.533	12.825	12.663	12.122	84.483
PARÁ	**10.026**	**10.835**	**10.821**	**11.812**	**11.709**	**11.562**	**11.479**	**78.244**
MINAS GERAIS	8.285	8.245	7.912	7.412	7.194	7.193	6.167	52.408
PERNAMBUCO	6.757	7.360	7.190	7.072	6.870	6.703	6.084	48.036

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Não se afirma com isso que as classes multisseriadas estão associadas à precarização das escolas do campo no Estado, entretanto, esses quadros acenam para a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre a questão, considerando que um dos aspectos que se evidencia na questão educacional são as diferenças regionais nas condições de acesso á educação. Os quadros expressam inclusive o fato de que dentre os quatro Estados com maior número de

classes multisseriadas, somente um Estado da região sudeste se encontra entre esses quatro maiores.

Assim, tento em vista que as classes multisseriadas estão relacionadas diretamente com a educação do campo, não é difícil encontrar no território da reserva extrativista escolas de classes multisseriadas. Há avanços, estagnações e até mesmo retrocessos nessa realidade de forma diferenciada nas comunidades da RESEX TGP, mesmo sendo uma área protegida pela União, pois ainda se encontram muitas escolas funcionando em espaços impróprios, como se constatam as condições estruturais da "Escola Municipal São Francisco dos Pacas", localizada no Rio Canaticú, município de Curralinho-PA, que funciona num barracão alugado mostrado nas figuras 2 e 3. Essa escola existe há mais de vinte anos em função da luta da comunidade de Pacas para que seus filhos e filhas pudessem ter acesso à educação sem precisar sair da comunidade e ao mesmo se desvincular de sua realidade.

Figura 2: Imagem da fachada E. M. E. F. São Francisco dos Pacas

Fonte: Imagem produzida por Walcicléa Cruz durante a pesquisa de capo (2013).

Figura 3: Imagem do interior da E. M. E. F. São Francisco dos Paca

Fonte: Imagem produzida por Walcicléa Cruz durante a pesquisa de capo (2013).

Um fator significativo desse estudo é o debate que se desenvolve em relação à ação do Estado no contexto da RESEX, lócus da pesquisa, pois se tratando de Políticas Públicas, seja ambiental ou educacional, a ação dos poderes públicos municipais, estadual e federal estão em foco, tanto no que se refere à gestão ambiental, como em relação ao poder público municipal, pois as prefeituras de São Sebastião da Boa Vista e Curralinho são as responsáveis pela implementação das políticas de educação. O ICMBIO – Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade é a instituição federal responsável pela gestão ambiental interferindo diretamente no cotidiano das populações tradicionais extrativistas.

Outro aspecto preponderante na problemática deste estudo refere-se ao fato das comunidades da RESEX residirem em uma área protegida, uma Unidade de Conservação, definida por ato legal. Quando uma reserva extrativista é criada, passa a ter um órgão gestor definido pelo poder público, que deve realizar essa gestão de forma compartilhada dos com as comunidades residentes e outras instituições, exigindo dessas comunidades exercer o princípio constitucional da "participação social", por meio de um conselho gestor. Neste sentido, ao se institucionalizar as RESEXs, as populações residentes passam por um processo de organização diferente de suas formas próprias construídas socialmente, e precisam se apropriar de informação e conhecimento suficiente que lhes possibilite agir dentro de novas regras de organização, participação e modos de convivência. A participação no conselho gestor da unidade é assim definida pelo SNUC em seu artigo 18, parágrafo 2º:

> A Reserva Extrativista será gerida por um Conselho Deliberativo, presidido pelo órgão responsável por sua administração e constituído por representantes de órgãos públicos, de organizações da sociedade civil e das populações tradicionais residentes na área, conforme se dispuser em regulamento e no ato de criação da unidade (BRASIL, 2000a)

A educação pode ser um instrumento fundamental para a compreensão dos processos participativos que interferem diretamente na vida das comunidades. É cada vez mais necessário que as comunidades tenham acesso a uma educação escolar que contribua com uma participação qualificada para esse enfrentamento, para sua intervenção no Conselho Gestor[4] da RESEX que é composto por diferentes instituições públicas e privado com interesses e responsabilidades diversas ao das comunidades. Para isso é preciso compreender a lógica instituída, levando-os a agir com autonomia na defesa de sua própria sobrevivência, de seus próprios interesses. Vale ressaltar neste momento o que se discute sobre educação na

[4] O Conselho Gestor da RESEX TGP foi criado e sua composição foi publicada no DOU do dia 22/04/2012, por meio da portaria nº 51 de 20 de abril de 2012.

gestão de Unidades de Conservação, no sentido de consolidar a PNEA (Política Nacional de Educação Ambiental), onde se afirma que:

> Para consolidar a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) fortalecendo processos sociais de reversão das condições assimétricas econômicas e de poder que estão na base da degradação ambiental, a prática educativa na gestão ambiental pública se destaca por promover a participação permanente do cidadão coletivamente organizado na definição dos usos e nas decisões que afetam a qualidade ambiental. Isso significa exercer o direito democrático de intervir na elaboração e execução de políticas públicas que afetam a vida e o ambiente (CUNHA; LOUREIRO, 2012, p. 61).

Segundo os autores citados acima, a educação ambiental enquanto política pública se coloca com grandes desafios no contexto das unidades de conservação, tendo em vista sua possibilidade de fortalecer os processos sociais e as condições assimétricas econômicas e de poder na base da degradação ambiental. Consideram assim, que participação e os processos educativos caminham juntos favorecendo o fortalecimento dos processos sociais. Desta forma, educação escolar e educação ambiental necessitam estar vinculadas para que possam contribuir com esses processos. Face ao exposto sobre os aspectos da problemática do objeto estudado, levantou-se a seguinte questão:

a) Em que medida A educação acessada pelas populações tradicionais no contexto escolar da Reserva Extrativista Terra Grande-Pracuúba, contribuem/interferem na realidade socioambiental dessas populações, considerando sua condição de UC e os objetivos de uma Reserva Extrativista?

No sentido de subsidiar a questão central, foram levantadas as seguintes perguntas complementares neste estudo:

a) quais políticas oficiais de educação se inserem no contexto escolar da RESEX TGP?

b) Como é concebida, pelas populações extrativistas, a educação escolar nesse contexto em relação ao acesso ao seu direito à educação?

c) Que contradições se estabelecem na relação entre as políticas públicas educacionais e a realidade socioambiental das populações residentes nesta RESEX? e

d) Quais limites e possibilidades da educação são evidenciados no contexto escolar da RESEX TGP, considerando sua condição de unidade de conservação em particular, e os objetivos gerais de uma RESEX?

Diante das questões levantadas, se definiu como objetivo geral deste estudo, “desenvolver uma análise crítica da educação acessada pelas populações tradicionais residentes no contexto escolar da RESEX Terra Grande Pracuúba, considerando sua

concepção e a realidade socioambiental dessas populações enquanto uma Unidade de Conservação e os objetivos de uma Reserva Extrativista". E como objetivos específicos definiu-se o seguinte:

- Identificar como são concebidas, pelas populações extrativistas, a educação instituída nesse contexto em relação ao acesso ao seu direito à educação;
- Analisar as contradições que se evidenciam na relação das políticas públicas educacionais com a realidade socioambiental das populações residentes na RESEX; e
- Evidenciar limites e possibilidades da educação no contexto escolar da RESEX TGP, considerando sua condição de unidade de conservação e os objetivos de uma reserva extrativista.

Assim, o objeto central de análise desta pesquisa é a educação acessada pelas populações extrativistas no contexto escolar da RESEX TGP, que tem sua área territorial localizada nos municípios de Curralinho e São Sebastião da Boa Vista, região do Marajó, Estado do Pará, considerando a ação do órgão ambiental federal e do poder público municipal, responsáveis pela política de educação na RESEX. Esse estudo tem como finalidade gerar uma análise das políticas instituídas de educação e proposições que possibilitem um estudo mais amplo que possa ser relacionado com o contexto de outras Reservas Extrativistas diante da similaridade e complexidade em suas realidades históricas.

1.2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Para dar conta de atingir os objetivos propostos, foi utilizado como referencial teórico metodológico o materialismo histórico e dialético, utilizando-se de uma análise crítica e dialética de forma a evidenciar as contradições existentes. O estude parte de um caso em particular na perspectiva de uma visão do todo que é intrínseco ao processo, mas que necessita de uma análise profunda, concreta, capaz de considerar não somente um aspecto em si, mas os diferentes aspectos que interagem com o objeto e com seu contexto dentro de uma perspectiva histórica e transformadora da realidade existente, assim como suas mediações.

Considerou-se que, do ponto de vista teórico-metodológico, o materialismo histórico e dialético é de fundamental importância para compreender como a Educação Escolar se relaciona com essa realidade social e ambientalmente diferenciada das comunidades residentes na RESEX, que foge inclusive à lógica do sistema capitalista, pois surge em contraposição ao modelo econômico vigente, à grande propriedade privada, a monocultura, estabelecendo relações de produção de bases coletivas, contrapondo-se principalmente a

forma predatória de ocupação do território e de exploração dos recursos naturais. É o que observa os autores a seguir:

> A criação de Reservas Extrativistas, concebidas pelo Movimento Seringueiro na década de 1980, representou a principal conquista de um movimento que, oriundo da floresta amazônica, articulava-se com outros movimentos contra-hegemônicos de luta pela terra e de garantia de um modo de vida e cultura autônomos. Em função de seu histórico no enfrentamento de um modelo de desenvolvimento que valoriza a propriedade individual da terra para fins de acumulação de capital, em detrimento à propriedade e uso coletivos, as RESEX se apresentaram como uma das estratégias possíveis de construção societária que contrapunha os marcos estruturais do capitalismo. (CUNHA; LOUREIRO, 2009, p. 170).

A escolha do método foi fundamental para a análise do objeto, tendo em vista suas possibilidades para uma reflexão crítica, com categorias de análise fundamentais para o estudo, o que impôs um grande desafio para o desenvolvimento da análise das concepções e contradições inerentes a essa realidade, envolvendo uma importante tríade no campo do conhecimento científico e das políticas públicas: a educação, a conservação da biodiversidade e populações tradicionais, sujeitos diretamente envolvidos nesse estudo em particular, e no processo das Reservas Extrativistas como um todo. Para dar conta dessa tríade temática, o referencial teórico do materialismo histórico dialético contribui significativamente para este estudo de caso, tendo em vista que se buscou uma análise a partir de uma realidade em particular para se chegar a uma totalidade, não no campo da aparência, mas da "totalidade concreta", pois segundo Marx,

> [...] a totalidade concreta, como totalidade de pensamento, como uma concreção de pensamento, é, na realidade, um produto do pensar, do conceber; não é de nenhum modo o produto do conceito que se engendra a si mesmo e que concebe separadamente e acima da intuição e da representação, mas é elaboração da intuição e da representação em conceitos (MARX, 2008, p. 259).

Nesse sentido, o referencial teórico metodológico utilizado nesse estudo, possibilitou o diálogo com a teoria e com o processo de formação social das comunidades envolvidas em sua concretude, frente as suas lutas e conflitos que marcam o processo histórico de resistência das populações no interior das florestas brasileiras até a constituição das Reservas Extrativistas, na disputa pela terra, pelos recursos naturais e pela sobrevivência das próprias populações tradicionais nesses territórios, opondo-se num movimento contrário à propriedade privada e a exploração capitalista, na perspectiva do lucro e da acumulação.

Ao mesmo tempo, possibilitou também, estabelecer os nexos e as contradições entre educação, meio ambiente e populações tradicionais, compreendendo-o como um importante referencial teórico-metodológico para o desenvolvimento de uma análise crítica desse objeto em todas suas dimensões reais e concretas, pois é possível corroborar que, "A dialética situa-

se, então, no plano de realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos" (FRIGOTTO, 1994, p. 75). E neste sentido, o próprio Marx nos situa em relação ao que lhe convém chamar de concreto, considerando que esse concreto é a "síntese de muitas determinações":

> O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (MARX, 2008, p. 258-259).

Kosik (1976) corroborando a tese de Marx, afirma que o materialismo histórico e dialético possibilita a compreensão do objeto de estudo em sua totalidade, não de maneira superficial ou aparente, mas em toda a sua essência. Neste sentido, é necessário compreender o objeto, conhecer sua estrutura, isto significa que se propôs neste estudo, identificar os diferentes aspectos e suas relações contraditórias que estabelecem as mudanças na realidade para ter a compreensão do objeto em toda a sua totalidade. O autor afirma que:

> O conceito da coisa é compreensão da coisa, e compreender a coisa significa compreender-lhe a estrutura. A característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo. A dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é que é a própria dialética em uma das suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo (KOSIK, 1976, p. 14).

A realidade da Reserva Extrativista, *lócus* desta pesquisa, é caracterizada pela forma de produção, de trabalho, associada ao extrativismo de recursos naturais das comunidades residentes na Reserva, que lhes garante a sobrevivência nesses espaços, onde a educação tem um importante papel na construção histórica desses sujeitos e de suas transformações. Ressaltando estes aspectos, o método foi fundamental para a compreensão dessas relações com os diferentes sujeitos que compõem esse território, considerando aqui o que afirma Frigotto, em relação ao trabalho e as relações sociais de produção que, "[...] se constituem, na concepção materialista histórica, nas categorias básicas que definem o homem concreto, histórico, os modos de produção da existência, o pressuposto do conhecimento e o princípio educativo por excelência" (FRIGOTTO, 1994, p. 82).

Essa pesquisa não tem um fim em si mesmo, por isso se propôs a ser uma amostra ou o recorte de uma realidade com o intuito de contribuir com a compreensão dos indivíduos sobre a problemática da educação no que se refere à uma RESEX, o que impõe refletir sobre realidade e a necessidade de transformação dessa realidade, isto porque, o materialismo histórico e dialético utilizado enquanto método de pesquisa pressupõe uma concepção de

mundo que objetiva sua transformação, pois se considera neste estudo a transformação uma categoria importante do método, onde a pesquisa educacional também contribui para essa práxis transformadora, e se exprime "ao mesmo tempo como uma postura, um método de investigação e uma práxis, um movimento de superação e de transformação" (Id. 1994, p. 79).

A pesquisa realizada se constitui um "estudo de caso", que se propõe a partir da discussão realizada contribuir com outros estudos com o mesmo enfoque, ou relacionado com a temática "educação em unidades de conservação", frente a diferentes aspectos. Segundo Yin (2005, p. 20), os estudos de casos são utilizados como estratégia de pesquisa em muitas situações, afirmando que "[...] a clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos [...] permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real".

Tratando-se de um estudo de caso (YIN, 2005), a pesquisa não se localiza em um único ponto, não se trata de uma escola ou de um município, nem de apenas uma comunidade, mas de uma realidade complexa, quando se observam as relações estabelecidas, inserido em dois diferentes organismos de gestão pública municipal que compõe o conjunto do mesmo território delimitado pela RESEX. Tratando-se da RESEX TGP, é possível dizer que não é uma abordagem de um caso, mas se refere a um estudo de casos.

A caracterização do estudo de caso se baseia na afirmação de que: "eles não são fáceis de serem realizados, ao contrário, eles se revestem de grande complexidade, o que exige o recurso a técnicas variadas de coleta de dados" (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 648). Considerando que essa investigação é um estudo de caso, vale observar o que se diz,

> [...] enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesses do que pontos de dados e como resultado baseia-se em várias fontes de evidências com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e análise de dados (YIN, 2005, p. 33).

Ressalta-se que, este estudo que têm como campo de pesquisa uma RESEX a partir de uma análise crítica dessa realidade, este caso se analisa em sua complexidade institucional, cultural, social, ambiental e econômica, que apesar de suas características próprias em seu contexto, evidencia aspectos relevantes relacionados a realidades mais gerais. Portanto, o caso se apresenta não como uma fatia representativa de um todo, como tradicionalmente se observa nos métodos quantitativos, mas sim como uma realidade particular a partir da qual é possível realizar generalizações teóricas consistentes, constituindo-se na sua totalidade concreta, entendida como unidade da diversidade.

1.2.1 Instrumentos e técnicas de pesquisa

Frente aos diferentes aspectos que se relacionam com o contexto estudado, considera-se um desafio a reunião de três campos de estudos para a análise, educação, conservação da biodiversidade e populações tradicionais, o que exigiu no desenvolvimento deste estudo, uma diversidade de instrumentos e técnicas de pesquisa de dados essenciais para o processo, sem perder de vista o referencial metodológico em que se pautou esse estudo, pois,

> Neste processo, os instrumentos e também as técnicas de pesquisa são os mais variados, desde a análise documental até as formas mais diversas de observação, recolha de dados, quantificação, etc. Esses instrumentos e técnicas são meios de que se vale o pesquisador para "apoderar-se da matéria", mas não devem ser identificados com o método: instrumentos e técnicas similares podem servir (e de fato servem), em escala variada, a concepções metodológicas diferentes (PAULO NETTO, 2011, p. 25-26).

Diante dessa lógica, os instrumentos e técnicas utilizados neste estudo foram variados, sendo necessário se subsidiar de informações contidas nos dados primários, nos documentos oficiais e textos bibliográficos, além da utilização de entrevistas semiestruturadas, com um público determinado, que possibilitaram conhecer e compreender o contexto político, econômico e social em que se inserem as populações extrativistas, dentro de um processo histórico significativo, enquanto sujeitos das ações e transformações. Com essas entrevistas se objetivou ainda, compreender a concepção desses sujeitos em relação a educação e educação escolar vivenciada.

Para garantir o alcance dos objetivos neste estudo, os sujeitos entrevistados/entrevistas forma definidos por categorias consideradas relevantes em relação ao contexto estudado. Foram definidas duas categorias essenciais de sujeitos. A primeira categoria é das lideranças e/ou representantes comunitários sendo definido 1 (um) representante em cada comunidade para ser entrevistada, que neste caso foram as comunidades de Sarafina e Pacas no Rio Canaticú, em Curralinho e as lideranças comunitárias das comunidades Estância e Patauazal no Rio Pracuúba, município de São Sebastião da Boa Vista. Ao todo foram entrevistadas cinco (05) lideranças, tendo em vista que na comunidade de Sarafina foram dois entrevistados. É importante destacar que a escolha desses representantes está vinculada às escolas existentes em cada comunidade.

A segunda categoria de sujeitos definida para as entrevistas foram gestores e/ou trabalhadores/as da educação atuantes na RESEX capazes de explicitar a realidade da educação escolar, frente às políticas públicas existentes e as relações que estabelecem com os objetivos da reserva. Nesta categoria fora definido um (01) entrevistado/a em cada escola definida neste estudo, num total de (04) entrevistados. Destaca-se que em alguns casos, que o

trabalhador/a da educação assume várias representações, pois é ao mesmo tempo liderança comunitária, trabalhador da educação e inclusive, estudante. Diante dessa categorização, nos quadros a seguir se apresentam os sujeitos que participaram das entrevistas em suas respectivas comunidades e Escolas correspondentes.

Quadro 3 - Apresentação dos entrevistados na categoria de lideranças comunitárias

Entrevistados	Comunidade	Município	Escola
Liderança 1 – morador da comunidade Sarafina, liderança comunitária que protagonizou a luta e resistência das populações até a criação da Unidade. Foi o primeiro presidente da Associação da RESEX TGP.	Sarafina	Curralinho	Anexo da E.M.E.F. Pimental
Liderança 2 – morador da comunidade de Sarafina, liderança comunitária, participou das lutas na área desde sua adolescência. É o atual presidente da Associação da RESEX.	Sarafina	Curralinho	Anexo da E.M.E.F. Pimental
Liderança 3 – moradora da comunidade de Pacas, liderança comunitária, fundadora da Escola, ex-professora mas não conseguiu se graduar e atualmente trabalha na escola como auxiliar.	Pacas	Curralinho	E.M.E.F. São Francisco dos Pacas
Liderança 4 – morador da comunidade Estância. Liderança comunitária e membro do conselho da RESEX representando o Polo Estância, Pedreira e Pedro.	Estância	SSBV	E.M.E.I.E.F. Independência
Liderança 5 – morador da comunidade Patauazal, liderança comunitária, primeiro morador iniciando a comunidade, membro do conselho escolar.	Patauazal	SSBV	E.M.E.I.E.F. São Lucas

Fonte: produzido por Walcicléa Cruz (2014)

O **quadro 3** apresentado anteriormente, faz uma breve apresentação das lideranças comunitárias que colaboraram com as entrevistas. Os comunitários demonstraram um interesse significativo pela pesquisa, ávidos pela necessidade de expor suas dificuldades e necessidades e ao mesmo tempo publicizar o que ocorre no local. No quadro seguinte se faz a apresentação dos gestores/trabalhadores de educação que atuam na escola estudada, conforme sua comunidade.

Quadro 4 – Apresentação dos entrevistados na categoria de gestores/trabalhadores da educação

Entrevistados	Comunidade	Município	Escola
Gestor/trabalhador de educação 1 – moradora da comunidade Sarafina, estudante da Escola, merendeira.	Sarafina	Curralinho	Anexo da E.M.E.F. Pimental
Gestor/trabalhador de educação 2 - morador da comunidade Estância, nascido no lugar, professor e diretor da escola, estudante do PARFOR	Estância	SSBV	E.M.E.I.E.F. Independência
Gestor/trabalhador de educação 3 - morador da comunidade Estância, primeiro professor da escola, responsável pela sua criação. Não possui graduação e ainda atua como professor.	Estância	SSBV	E.M.E.I.E.F. Independência
Gestor/trabalhador de educação 4 - morador da comunidade Patauazal, diretor e professor da escola, veio da sede do município trabalhar na escola há 5 anos. tem graduação.	Patauazal	SSBV	E.M.E.I.E.F. São Lucas

Fonte: produzido por Walcicléa Cruz (2014)

1.2.2 A efetivação da pesquisa e suas etapas

Este estudo foi desenvolvido seguindo diferentes etapas que definiram a estruturação deste trabalho que se iniciou com o levantamento bibliográfico e documental na primeira fase, sendo que em função deste momento se produziu uma revisão da literatura quanto às produções acadêmicas sobre a temática "Educação em Unidades de Conservação" e "Educação em Reservas Extrativistas", que possibilitou uma definição mais objetiva do recorte desta pesquisa, bem como a favoreceu a compreensão do caminho necessário para a continuidade da pesquisa, a definição teórico-metodológica e a caracterização do estudo.

No levantamento bibliográfico e documental se considerou tanto a produção teórico-científica, como as informações constantes dos documentos institucionais, como relatórios de atividades, documentos processuais, atas provenientes de atividades das associações comunitárias e legislações pertinentes. Na segunda fase do estudo se fez o planejamento e organização dos instrumentos para a pesquisa de campo. A terceira etapa foi a pesquisa de campo propriamente dita que desenvolveu em duas etapas nesta fase, uma junto as instituições municipais, ou seja, as Secretarias de educação dos dois municípios e a segunda etapa da pesquisa de campo se deu junto às comunidades no interior da Reserva, onde se realizou a pesquisa de campo.

A pesquisa de campo em si se desenvolveu em uma região determinada no interior da RESEX TGP, considerando sua extensão e principalmente a necessidade de ressaltar uma região que foi palco dos grandes conflitos na luta pelo território, se definiu concentrar as entrevistas nas comunidades que, no decorrer desse processo histórico, foram determinantes na ação e transformação da realidade existente. Assim, a pesquisa de campo ocorreu nas comunidades e escolas ao longo dos rios Canaticú e Rio Pracuúba, localizados nos municípios de Curralinho e São Sebastião da Boa Vista, respectivamente. No Rio Canaticú, foram realizadas entrevistas nas escolas das comunidades de Sarafina e Pacas, enquanto que em no Rio Pracuúba, as entrevistas ocorreram nas escolas comunidades de Estância e Patauazal, além de terem sido entrevistados representantes comunitários das referidas comunidades.

O campo foi uma experiência ímpar, com condições adversas que envolveram grandes dificuldades em função do baixo nível dos rios, dificultando a navegação e o acesso às comunidades no interior da Reserva. A pesquisa de campo foi realizada em duas etapas, sendo uma em junho e a segunda em novembro de 2013. Na primeira etapa ocorreu a visita às Secretarias municipais de educação de Curralinho e São Sebastião da Boa Vista para apresentar os objetivos da pesquisa e solicitar apoio em relação ao fornecimento de

informações que subsidiariam os dados primários sobre o estudo, além disso, foi solicitado apoio também para o acesso às Escolas onde seriam realizadas as entrevistas.

Para chegar ao local das entrevistas, foi realizada uma maratona fluvial, onde o itinerário da viagem se deu da seguinte maneira: Iniciei meu deslocamento via fluvial por volta das 19h em uma grande embarcação que sai de Belém, acomodada em uma rede, e depois de 8 horas de viagem cheguei à sede do município de Curralinho, na manhã desse dia sai para o interior da RESEX TGP, utilizando uma segunda embarcação que foi cedida pelo ICMBIO, sendo que esse apoio foi fundamental considerando além da lancha o fornecimento de combustível e o condutor. Após 4 horas de viagem nos rios do Marajó, cheguei à primeira comunidade do Rio Canaticú, a comunidade Pacas até onde a lancha pôde navegar devido ao baixo nível dos rios.

Novamente deveria mudar o meio de transporte e por fim entrar numa “rabeta”, que nada mais é do que, uma pequena embarcação à motor, muito utilizada pelas famílias na região, e imprescindível, devido as condições geográfica e da navegação no local. Para esse terceiro deslocamento, tive o apoio do atual presidente da AMORETEGRAP – Associação dos moradores da Reserva Extrativista Terra Grande Pracuúba, Silvio Tavares de Souza, que conduziu a rabeta até a comunidade Sarafina, por mais 3 a 4 horas de viagem.

A segunda etapa, em novembro de 2013, desenvolvida nessa maratona fluvial, foi quando se realizaram as entrevistas, contando com o apoio logístico do ICMBIO e representantes comunitários, que além do transporte contribuíram com a hospedagem. Nas figuras 4, 5 e 6, se apresenta imagens das embarcações utilizadas como meio de transporte para a pesquisa de campo. A figura 4 representa a embarcação saindo de Belém para o município de Curralinho; a figura 5 mostra a lancha do ICMBIO que fez o transporte do município de Curralinho para Rio Canaticú no interior da RESEX; e na Figura 6 se visualiza a “rabeta”, embarcação utilizada os locais onde a lancha não pode chegar.

Figura 4 – embarcação de passageiros

Figura 5 – lancha ICMBIO

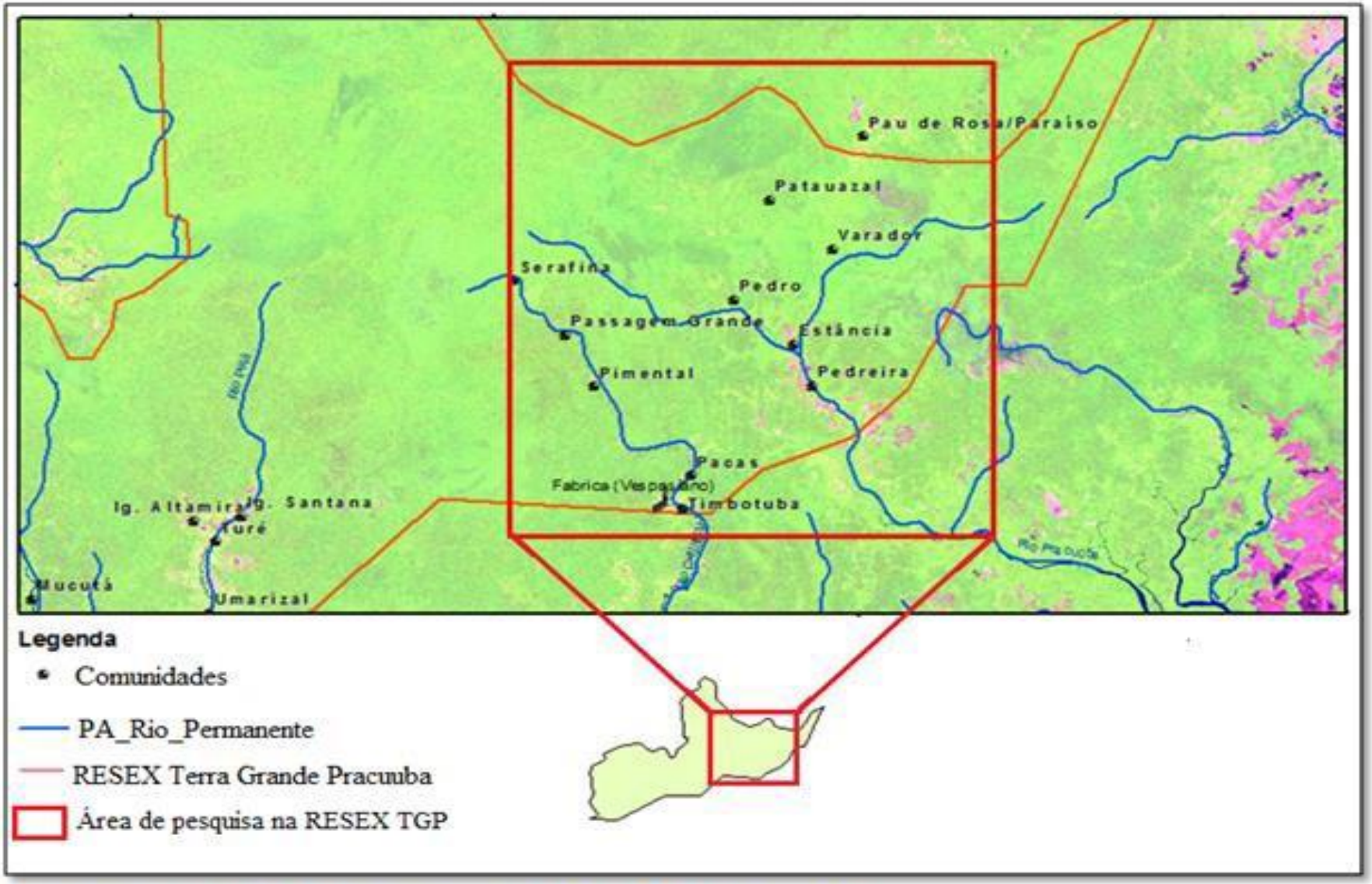
Figura 6 – rabeta dos moradores da RESEX

Fonte: imagens produzidas por Walcicléa Cruz (2013)

Com o nível do rio Canaticú muito baixo, quase seco, seguimos por uma viagem de 4 horas, desviando de troncos de árvores, pedras, além da chuva (estando com o pé imobilizado devido a uma fratura), conseguimos chegar à comunidade Sarafina no fim da tarde do segundo dia. Todo esse esforço foi necessário para que a comunidade de Sarafina, onde reside o condutor da rabeta, não deixasse de fazer parte da nossa pesquisa, pois segundo informações da comunidade, quando falam da história da RESEX dizem que, “foi lá que tudo começou”.

Assim, a escolha das comunidades para a pesquisa de campo, que se deu pela importância delas no processo histórico de luta pela conquista do território, até alcançar a condição de Reserva Extrativista, e essa luta também se estendeu para conquistar seu direito à educação escolar e tendo em vista os objetivos propostos para esse estudo, no sentido de analisar as políticas educacionais no contexto escolar da RESEX, as comunidades definidas para o trabalho de campo foram: as comunidades de Sarafina e Pacas, localizadas no Rio Canaticú, município de Curralinho e as comunidades de Estância e Patauazal, Rio Pracuúba, município de São Sebastião da Boa Vista. Para situar essas comunidades, a Figura 7 apresenta o Mapa da área da RESEX TGP que indica a área de estudo em que se realizou a pesquisa de campo, localizando com as respectivas comunidades:

Figura 7– Mapa da área da RESEX TGP fazendo um recorte da área de estudo



Fonte: Arquivos do ICMBIO / Coordenação Regional 4 – Belém, 2014.

As comunidades de Sarafina (Curralinho) e Patauazal (SSBV) por se localizarem nos locais de maior dificuldade de acesso ficavam à mercê dos ditos “proprietários” que apareciam e se alternavam na região, ficando quase como prisioneiros em sua própria casa. Dada essa configuração, essas comunidades se destacam no contexto da Reserva e daí a necessidade de colocá-las no centro desse estudo. Além dessas comunidades, fazem parte desse recorte, a comunidade de Pacas no rio Canaticú (Curralinho) pela proximidade com a área onde se localiza a fábrica e o fato de apresentar uma precarização maior da situação educacional já demonstrada nas imagens constantes das Figuras 2 e 3. Outra comunidade destacada no estudo é a Estância no Rio Pracuúba – SSBV, pelo envolvimento na luta e na organização das comunidades e por apresentar também um histórico de luta diferenciado em relação a conquista da escola. Situação que posteriormente será apresentada nos capítulos a seguir deste estudo.

A partir da sistematização dos dados e informações levantadas, estes foram organizados com base nas questões levantadas. Esta foi a quarta fase do estudo, fundamental para essa construção, pois ofereceu a base da discussão do processo com os elementos necessários para a compreensão da problemática e os diversos aspectos relacionados, subsidiando a análise crítica desses elementos com o objeto estudado, pois se levou em consideração que “a análise dos dados representa o esforço do investigador de estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada” (FRIGOTTO, 1994, p. 88).

De posse do material coletado, documental, bibliográfico, imagens e informações oriundas das entrevistas, das leituras das referências teóricas realizadas, sistematizando-se essas informações, iniciou-se a quinta fase desse estudo que foi o processo de análise desse material e dados levantados. A análise desses dados se baseia na técnica de “análise de conteúdo” compreendendo sua importância na análise dos conteúdos contidos nas mensagens expressas no material levantado, explícitas ou ocultas, mensagens essas que são “necessariamente articuladas às condições textuais de seus produtores” (FRANCO, 2008, p. 16).

A análise de conteúdo é um instrumento que contribui para o alcance dos objetivos dessa análise, tendo em vista o que expressa cada sujeito na discussão relacionado com seus interesses e “condições textuais”, pois segundo Franco (2008, p. 28) “esse procedimento tende a valorizar o material a ser analisado, especialmente se a interpretação do conteúdo “latente” estipular, como parâmetros, os contextos sociais e históricos nos quais foram produzidos”, nesse sentido o foi desenvolvida a análise crítica considerando os contextos “sociais e

históricos” dos sujeitos que fazem parte do estudo, relacionando com a problemática em questão levando em consideração os princípios da totalidade, da contradição, das relações de produção e da transformação social, tendo como fundamento dessa análise categorias determinantes que identificam o método de estudo do materialismo histórico e dialético (MARX, 2008).

Frente ao processo desenvolvido neste estudo, o texto apresenta o resultado da pesquisa distribuído em quatro capítulos, iniciando com a introdução que expõe as informações iniciais do estudo, sua justificativa, problemática, questões norteadoras, objetivos e o percurso metodológico do trabalho desenvolvido. No segundo capítulo se desenvolve abordagem sobre considerações teóricas: apresentando conceitos e discutindo categorias, referentes à conservação da biodiversidade no contexto do Estado nacional brasileiro, a lógica capitalista da política de conservação; a política nacional do meio ambiente e sua relação com a educação; populações extrativistas tradicionais na Amazônia brasileira; a conservação da biodiversidade, o protagonismo das populações tradicionais e as reserva extrativista; e ainda se desenvolve, uma reflexão sobre RESEX e educação escolar no campo das políticas oficiais de educação.

O terceiro capítulo se desenvolve em função das considerações sobre a pesquisa de campo, subdividido em quatro itens que se inicia com a apresentação de aspectos históricos, geográficos e sociais da RESEX Terra grande Pracuúba; em seguida será abordada a educação escolar nos limites da RESEX TGP, que expõe inicialmente a situação educacional nas escolas pesquisadas nos dois municípios que abrangem a RESEX; apresenta-se ainda uma discussão sobre concepção de educação na compreensão da população extrativista pesquisada; e as considerações analíticas sobre as políticas educacionais no contexto da RESEX TGP. Finamente, no quarto capítulo serão expostas as considerações finais, tendo em vista o referencial teórico metodológico utilizado neste estudo, os dados levantados, as concepções e conteúdos expressos na fala dos sujeitos envolvidos com vista a responder os objetivos deste estudo.

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS: CONCEPÇÕES, CONCEITOS E CATEGORIAS

O estudo desenvolvido sobre a temática "Educação em Unidades de Conservação", que aborda conjuntamente duas áreas do conhecimento e de políticas públicas importantes para a sociedade brasileira: Educação e Meio Ambiente, não pode desconsiderar o papel do Estado como formulador, regulador e gestor dessas políticas. Daí se iniciar este capítulo expondo as bases da política nacional da biodiversidade e localizando a educação nesse contexto. Mas é através das políticas públicas que o Estado brasileiro evidencia na sua estrutura, as relações determinadas pelo sistema capitalista, onde contradições e conflitos são inerentes a esse modelo de sociedade.

Historicamente, as bases que fundamentam a concepção da política nacional da biodiversidade não estão dissociadas do modelo de sociedade que estamos submetidos. A economia capitalista condiciona os processos sociais, políticos, culturais, etc., definindo a lógica política e econômica de nosso país, onde o neoliberalismo e a globalização fundamentam a concepção de proteger ou reservar áreas ricas em recursos naturais. Com isso, o terceiro mundo continua fornecendo matéria-prima, a fim de garantir a sustentabilidade do primeiro mundo, mantendo assim a visão colonialista do mundo eurocêntrico. Mas a partir da década de 1960, também foi marcado pelo questionamento desse modelo de conservação da natureza por diferentes grupos e de movimentos ambientalistas, que associam a perda acelerada da biodiversidade ao modo de produção capitalista. Isto tem ressonância no que se analisa sobre o modo de produção capitalista,

> O modo de produção de mercadorias, decorrente da exploração do trabalho humano ao transformar a matéria prima e/ou a natureza exterior em bens materiais a serem vendidos como valor de troca de forma generalizada é insustentável a médio e longo prazo enquanto modelo de sociedade para todos e para todas, e talvez até para o planeta Terra e todos os seres vivos. (BARENHO e MACHADO, 2012, p.157)

É exatamente neste contexto que as políticas públicas de educação e de conservação da biodiversidade são estudadas, vistas como fatos objetivos que irão refletir a realidade sociopolítica de grupos sociais importantes e excluídos socialmente, em uma sociedade onde as relações conflituosas e desiguais são determinadas pela lógica da "acumulação capitalista" que expropria a riqueza e promove a exploração predatória dos recursos naturais. Compreendendo assim, "acumulação capitalista" com base do pensamento de Marx, que em sua obra "O Capital: crítica da economia política" formula a lei sobre a acumulação

capitalista, lei esta que, valoriza o capital concentrando riquezas de um lado (minoria) e de outro aumenta a miséria da maioria das massas trabalhadoras (MARX, 1996).

Isto se baseia no fato de que a lógica do capital "[...] não pode ter outro objetivo que não sua própria auto reprodução, à qual tudo, da natureza a todas as necessidade e aspirações humanas, deve se subordinar de modo absoluto" (MÉSZÁROS, 2010, p. 79). O autor ainda expressa:

> O fato de que a exploração predatória dos recursos humanos e materiais de nosso planeta em benefício de uns poucos países capitalistas seja uma condição não generalizável é maldosamente desconsiderado. Em vez disso, reafirma•se implicitamente a viabilidade universal da emulação do desenvolvimento dos países "capitalistas avançados", sem levar em conta que nem as vantagens do passado imperialista, nem os imensos lucros obtidos da manutenção continuada do "Terceiro Mundo" na situação de dependência estrutural podem ser "universalmente difundidos" de modo a produzir os felizes resultados que se esperam da "modernização" e do "livre mercado" (Idem, 2011, p. 39).

Nessas bases é que se constrói a política nacional da biodiversidade onde se evidencia o contexto de institucionalização dessa política, influenciada pelas pressões e orientações internacionais. A preocupação pela questão ambiental em nível mundial principalmente está diretamente ligada aos grandes interesses econômicos do sistema capitalista que, ao constatar a escassez dos recursos naturais, ameaçando a sobrevivência do sistema e do planeta, volta-se para o estabelecimento de regras e acordos internacionais para garantir a manutenção desses recursos, sendo o terceiro mundo, ainda é uma grande reserva de matéria-prima, garantia de sustentabilidade do sistema capitalista.

2.1 A CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE NO CONTEXTO DO ESTADO NACIONAL BRASILEIRO

Seguindo a lógica da influência externa na definição de suas políticas, o Brasil então, a partir de 1930, ao definir inicialmente sua política de conservação de áreas importantes a serem protegidas, é influenciado pela visão preservacionista dos Estados Unidos na definição dessas áreas, adotando seu modelo de parques para delimitar suas áreas protegidas, com o objetivo de "manter remanescentes intocados para contemplação e como testemunho para gerações futuras, estabelecendo o distanciamento entre o homem e esses "refúgios" de vida silvestre protegidos do uso direto" (CASTRO JUNIOR; COUTINHO; e FREITAS, 2009, p. 32).

Quanto a essa influência da concepção norte-americana, pode se destacar ainda que, "A ideia de parque como área selvagem e desabitada, típica dos primeiro conservacionistas

norte-americanos, pode ter suas origens nos mitos do "paraíso terrestre", próprios do Cristianismo" (DIEGUES, 2001, p. 27). O Brasil então ao iniciar sua política de definição de "áreas protegidas", assume a responsabilidade de exclusão social nessas áreas. Assim, o Brasil ao criar as primeiras áreas protegidas baseada na concepção preservacionista norte-americana, assume deliberadamente a posição de manter distantes dessas áreas as populações humanas, inclusive populações tradicionais já residentes no local, em nome da "proteção da natureza", desconsiderando a vida das populações humanas e a sua sobrevivência histórica e tradicional nesses espaços, gerando com a criação de áreas protegidas, grandes conflitos com as populações residentes ou no seu entorno, pois,

> O modelo de conservacionismo norte-americano espalhou-se rapidamente pelo mundo recriando a dicotomia entre "povos" e "parques". Como essa ideologia se expandiu, sobretudo para os países do Terceiro Mundo, seu efeito foi devastador sobre as "populações tradicionais" de extrativistas, pescadores, índios, cuja relação com a natureza é diferente da analisada por Muir e os primeiros "ideólogos" dos parques nacionais norte-americanos. É fundamental enfatizar que a transposição do "modelo Yellowstone" de parques sem moradores vindos de países industrializados e de clima temperado para países do Terceiro Mundo, cujas florestas remanescentes foram e continuam sendo, em grande parte, habitadas por populações tradicionais, está na base não só de conflitos insuperáveis, mas de uma visão inadequada de áreas protegidas (DIEGUES, 2001, p. 37).

O Brasil então, cria na Mata Atlântica as primeiras áreas protegidas, os primeiros parques,baseando sua concepção de proteção da natureza na lógica da exclusão humana, dando ênfase a falsa dicotomia entre homem e natureza, onde muitas áreas foram criadas desconsiderando a existência no lugar de populações humanas vistas como ameaça a conservação da natureza e por esse motivo deveriam ser removidas. Ao iniciar a criação de parques nacionais pela Mata Atlântica demonstra que "priorizou-se a ocupação de áreas onde havia concentração populacional e de atividades humanas para conservação de ecossistemas remanescentes" (CASTRO JUNIOR; COUTINHO; e FREITAS, 2009, p. 39). Corroborando com o autor, ressalta-se a afirmação de que, "Foi justamente nesses espaços territoriais litorâneos, de mata tropical úmida, habitados por essas populações tradicionais que se implantaram grande parte das chamadas áreas naturais protegidas, a partir dos anos 30, no Brasil" (DIEGUES, 2001, p. 16).

Segundo esse autor, nas décadas de 1970 e 1980 se ampliam o número de áreas protegidas, pois das 14 (catorze) áreas criadas até a década de 1970, o Brasil passa a ter 58 (cinquenta e oito) até a década de 1980. Mas foi a partir da década de 1960 que se criaram novas áreas em outras regiões do Brasil, fora do eixo sudeste-sul, impulsionada pelos interesses econômicos entre os anos de 1960 e 1980, quando o regime militar se impõe no Brasil. Neste momento, depois de passar pelo centro-oeste e nordeste chega enfim na

Amazônia, juntamente com os planos e programas de desenvolvimento com afirma Diegues, “os parques nacionais haviam sido criados, principalmente na região sudeste-sul, a mais populosa e urbanizada do país. Somente a partir da década de 60, com a expansão da fronteira agrícola e a destruição de florestas, foram criados parques em outras regiões” (2001, p. 115), pois vejamos,

> Na Amazônia o Programa de Integração Nacional (PIN) propôs, em 1970, quinze polos de desenvolvimento na região e a criação de unidades de conservação. Em 1974 foi criado o Parque Nacional da Amazônia, em Itaituba, com 1.000.000 de hectares, e em 1979 três novos parques foram criados na região (pico da Neblina, Pacas Novas e serra da Capivara). Em 1975, o II Plano Nacional de Desenvolvimento também previa a criação de novas unidades de conservação na região amazônica (DIEGUES, 2001, p. 115)

Porém, o modelo norte-americano preservacionista de conservação da natureza também teve sua contraposição. Para explicar a origem do modelo oposto, Diegues (2001, p. 29) narra sobre Gifford Pinchot, teórico norte-americano que criou “o movimento de conservação dos recursos, apregoando o seu uso racional. Na verdade, [...] agia dentro de um contexto de transformação da natureza em mercadoria”.

Segundo Diegues (2001), a concepção de uso sustentável no Brasil vem da forma de conceber a conservação dos recursos, tendo por base a teoria do alemão Gifford Pinchot, tido como criador do movimento por essa concepção, afirmando que suas ideias são precursoras do desenvolvimento sustentável, ressaltando que,

> [...] agia dentro de um contexto de transformação da natureza em mercadoria. Na sua concepção, a natureza é frequentemente lenta e os processos de manejo podem torná-la eficiente; acreditava que a conservação deveria basear-se em três princípios: o uso dos recursos naturais pela geração presente; a prevenção de desperdício; e o uso dos recursos naturais para benefício da maioria dos cidadãos. (DIEGUES, 2001, p. 29)

Baseado em Nash (1989 *apud* DIEGUES, 2001, p. 29) considera inclusive, que essas ideias foram precursoras do que hoje se denomina de "desenvolvimento sustentável". Isto significa que mesmo esse movimento sendo contrário ao "desenvolvimento a qualquer custo", evidencia a concepção capitalista das políticas de conservação da biodiversidade que visam transformar a natureza em mercadoria. Neste sentido Porto-Gonçalves faz uma importante reflexão sobre a relação do meio ambiental com a economia:

> Nesse período de globalização neoliberal, a crença nas virtudes do mercado, com a hipervalorização da dimensão econômica, chega a aproximar-se de um fundamentalismo religioso. [...] O campo ambiental não escapa dessa ilusão, como o demonstram o recente desenvolvimento da economia ecológica, a difusão da noção de desenvolvimento sustentável e, principalmente, a conversão imposta nos anos de 1990, sobretudo depois da Rio-92, da mediação econômica da maior parte das políticas setoriais de meio ambiente fomentada pelos organismos multilaterais [...]. (PORTO-GONÇALVES, 2011, p. 53)

A divergência entre as concepções de conservação da natureza, tendo como pano de fundo o uso ou não uso dos recursos naturais e a presença de populações humanas nesses territórios, estabelece uma relação direta com os modelos de desenvolvimento embutidos nessas concepções. Isto significa que não há contraposição ao sistema capitalista em si, mas se contrapõem a forma de conceber o desenvolvimento.

No caso do preservacionismo puro se atribui a intenção de proteger a natureza do "desenvolvimento moderno, industrial e urbano", já a "conservação dos recursos" defende seu uso, porém de forma racional e sustentável (DIEGUES, 2001, p.30). Resumidamente esse autor se refere à compreensão da relação homem/natureza que diferentes teóricos defendem sobre o assunto, e afirma que:

> Em primeiro lugar, para um certo número de autores, distinguem-se basicamente dois grandes enfoques na análise da relação homem/natureza. A primeira, chamada de "biocêntrica" ou "ecocêntrica", pretende ver o mundo natural em sua totalidade, na qual o homem está inserido como qualquer ser vivo. Além disso, o mundo natural tem um valor em si mesmo, independente da utilidade que possa ter para os humanos. A outra corrente é a chamada "antropocêntrica" (sobretudo pelos primeiros) porque opera na dicotomia entre homem e natureza, e para a qual o primeiro tem direitos de controle e posse sobre a segunda, sobretudo por meio da ciência moderna e da tecnologia. A natureza não tem valor em si, mas se constitui numa reserva de "recursos naturais" a serem **explotados**[5] pelo homem (DIEGUES, 2001, p. 42)

Assim, a política de conservação da biodiversidade brasileira vem se definindo ao longo do tempo, na tentativa de contemplar diferentes interesses. O Brasil passa a adotar também, como modelo de conservação da natureza, a outra concepção norte-americana de proteção associada agora ao uso dos recursos naturais. Além dos Parques, o país cria também outras áreas destinadas ao "uso sustentável", que é o caso das Florestas nacionais – FLONAS e as Áreas de Proteção Ambiental – APA. Com isso, tanto o modelo preservacionista puro, quanto a conservação com o uso do recurso, integram atualmente a concepção da política nacional de conservação da biodiversidade brasileira.

Considerando que, tanto o preservacionismo como o conservacionismo não se contrapõem ao sistema capitalista, se constata que a grande perda da biodiversidade está associada ao seu modo de produção que acelerou o processo de degradação ambiental, isto porque, "[...] as causas da degradação ecológica são inerentes ao capitalismo" (WALLIS, 2012, p. 21). Num mundo globalizado, onde a perspectiva de desenvolvimento aos moldes do primeiro mundo é fundamental, as políticas estatais se voltam para alcançar o nível desse primeiro mundo, e a discussão sobre a conservação da natureza e o direito das populações

[5] A expressão "explotados" vem do grego "exploiter" e significa tirar proveito econômico de (determinada área), sobretudo quanto aos recursos naturais (fonte: http://www.dicionarioinformal.com.br).

tradicionais é secundarizada, pois, "Na América latina e no Caribe a colonialidade sobreviveu ao colonialismo, por meio dos ideais desenvolvimentistas eurocêntricos, ocupando os corações e mentes das elites *criollas*, brancas ou mestiças nascidas na América" (PORTO GONÇALVES, 2011, p. 20).

Frente a essa concepção, em 1937 é criado o Parque Nacional de Itatiaia, com a justificativa em seu decreto de criação como área destinada à proteção, "[...] para que possa ficar **perpetuamente conservada no seu aspecto primitivo** e atender às necessidades de ordem científicas decorrentes das ditas circunstâncias" (BRASIL, 1937, grifo nosso). Em 1939 são criados os Parques Nacionais de Iguaçu no Paraná e Serra dos Órgãos, no Rio de Janeiro (BRASIL, 1939-a/1939b). Esse quantitativo se altera somente a partir das décadas de 1970 e 1980, com um aumento substancial de criação de áreas protegidas, chegando a 58 áreas até 1989 (Id., 2001, p. 16).

Em 1981 o Brasil instituiu sua Política Nacional de Meio Ambiente – PNMA, por meio da Lei nº 6.938/1981 (BRASIL, 1981), abordando de forma limitada a definição de áreas para conservação, tendo como um objetivo dessa política a definição de áreas prioritárias para proteção, conforme explicita seu artigo 4º item II, "a definição de áreas prioritárias de ação governamental relativa à qualidade e ao equilíbrio ecológico, atendendo aos interesses da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Territórios e dos Municípios" (Id, 1981).

Com a institucionalização da Política Nacional de Meio Ambiente (1981) até a criação do SNUC (2000), as UCs vão adquirindo formatos de acordo com as interferências, conceitos e concepções que orientam essas políticas, não somente da forma como se concebe a natureza, mas principalmente, como se concebe a sociedade. Sendo assim, o Brasil possui hoje UCs tanto no modelo preservacionista, que são UCs de proteção integral, como também UCs que permitem o uso racional dos recursos, definidas como de uso sustentável[6]. Neste sentido, é necessário apresentar o quantitativo de UCs existentes hoje no país, quanto às suas categorias e tipologias, conforme a tabela 1 a seguir:

[6] Uso sustentável se refere ao que define o SNUC (BRASIL, 2000a) como a "exploração do ambiente de maneira a garantir a perenidade dos recursos ambientais renováveis e dos processos ecológicos, mantendo a biodiversidade e os demais atributos ecológicos, de forma socialmente justa e economicamente viável".

Tabela 1 - Distribuição das UCs brasileiras por categoria e modalidade, em relação as formas de ocupação humana e uso dos recursos naturais.

CATEGORIA/ TIPOLOGIA DE UC		BIOMAS BRASILEIROS						
		I	II	III	IV	V	VI	Nº TOTAL
PROEÇÃO INTEGRAL	ESEC	09	04	05	04	08	01	31
	REBIO	09	01	01	15	04	-	30
	PARNA	17	07	13	21	09	01	68
	MONA	-	01	-	01	01	-	03
	REVIS	-	-	01	04	02	-	07
	TOTAL	**35**	**13**	**20**	**45**	**24**	**02**	**139**
USO SUSTENTÁVEL	APA	02	03	09	05	12	-	31
	ARIE	03	02	01	06	03	-	15
	FLONA	30	06	06	21	-	-	63
	RDS	01	-	-	-	-	-	01
	RESEX	39	-	05	02	20	-	66
	TOTAL	**75**	**11**	**21**	**34**	**35**	**00**	**176**

Biomas brasileiros: I. AMAZÔNIA; II. CAATINGA; III. CERRADO; IV. MATA ATLÂNTICA; V. MARINHO; e VI. PANTANAL.
Legenda: APA – Área de Proteção Ambiental; ESEC – Estação Ecológica; FLONA/FLOTA – Floresta e Nacional e Floresta Estadual; RDS – Reserva de Desenvolvimento Sustentável; REBIO – Reserva Biológica; RESEX – Reserva Extrativista; RPPN – Reserva Particular do Patrimônio Natural; RVS – Refúgio de Vida Silvestre;
Fonte: produzido por Walcicléa Cruz, com base na página da Web do ICMBIO (2013)

Diante desse quadro, o Decreto Legislativo n° 2, de 3 de fevereiro de 1994, ratificado pelo Decreto nº 2.519, de 16 de março de 1998, estabeleceu a Política Nacional da Biodiversidade, referenciada nos princípios e diretrizes estipulados no Decreto nº 4.339, de 22 de agosto de 2002. Essa política é resultante da Convenção sobre Diversidade Biológica aprovada durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – CNUMAD, no Rio de Janeiro, em 1992 [7]. O termo "biodiversidade" se refere à conceituação empregada no texto dessa Convenção, que define:

> "Biodiversidade" ou "Diversidade biológica" como "a variabilidade de organismos vivos de todas as origens, compreendendo, dentre outros, os ecossistemas terrestres, marinhos e outros ecossistemas aquáticos e os complexos ecológicos de que fazem

[7] A Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento A CNUMAD aconteceu no Brasil em 1992, na cidade do Rio de Janeiro e ficou conhecida como Eco-92 ou Cúpula da Terra, onde reuniu 175 países reafirmando a Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, adotada em Estocolmo em 16 de junho de 1972, se propondo avançar na parceria global ampliando o nível de cooperação entre os Estados. Os debates ocorridos culminaram na elaboração de importantes documentos tais como: Agenda 21; Convenção da Biodiversidade; Convenção da Desertificação; Convenção das Mudanças Climáticas, Declaração de princípios sobre florestas; A Declaração do Rio sobre Ambiente e Desenvolvimento; e Carta da Terra. Para maiores informações consultar página na web da ONU/PNUMA.

> parte; compreendendo ainda a diversidade dentro de espécies, entre espécies e de ecossistemas" (BRASIL, 2000).

Assim, a atual Política Nacional da Biodiversidade se insere num conjunto de Leis e Decretos, que inicia seu desenho legal na época do regime militar no Brasil (1964-1984) com a aprovação da Política Nacional do Meio Ambiente em 1981 (BRASIL, 1981), sofrendo várias modificações e adaptações, até a Constituição Federal de 1988 que instituí normas específicas sobre o Meio Ambiente, não alterando, entretanto a concepção do Estado brasileiro sobre conservação da natureza, como se observa em seu capítulo 6, artigo 225, inciso III que atribui como incumbência do poder público em todas as unidades da Federação definir esses espaços como,

> [...] espaços territoriais e seus componentes a serem especialmente protegidos, sendo a alteração e a supressão permitidas somente através de lei, **vedada qualquer utilização que comprometa a integridade dos atributos** que justifiquem sua proteção" (BRASIL, 1988) (grifo nosso).

Dando continuidade ao processo de institucionalização da política nacional de conservação da biodiversidade, ocorre que, após a Conferência da ONU em 1992 (CNUMAD) e a aprovação pelo Brasil dos documentos elaborados nessa Conferência, são criados no ano de 2000 o Sistema Nacional de Unidades de Conservação – SNUC (BRASIL, 2000a) e em 2006, o Plano Estratégico Nacional de Áreas Protegidas – PNAP. No caso do SNUC, este tem a função de regulamentar o artigo 225, § 1º, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Quanto ao PNAP, este se propõe especialmente a cumprir os compromissos assumidos pelo Brasil ao assinar a CDB, aprovada pelo Decreto Legislativo nº2, de 3 de fevereiro de 1994, e promulgada pelo Decreto nº 2.519, de 16 de março de 1998 (BRASIL, 2006a).

Hoje, as áreas protegidas no Brasil são compostas pelas unidades de conservação, além de abranger as terras indígenas e quilombolas, ambas condicionadas pela presença humana, que podem ser de uso indireto ou direto por populações humanas consideradas tradicionais ou não, a depender também do tipo de UC. Para efeito de definição, **áreas protegidas** segundo a Convenção da Diversidade Biológica (1992) significa, "uma área definida geograficamente que é destinada, ou regulamentada, e administrada para alcançar objetivos específicos de conservação" (MMA, 2000), considerando a amplitude dessa definição importa evidenciar que,

> Como áreas protegidas se incluem todas as áreas reservadas para proteção, incluindo-se as terras indígenas, terras quilombolas e unidades de conservação em geral, neste caso, Unidade de Conservação, apesar da proximidade do conceito, é uma modalidade de área protegida, que são instituídas com objetivos de conservação

> e limites definidos, excluindo-se as terras indígenas e quilombolas (BRASIL, 2000a).

Essa nova configuração da política nacional de conservação da biodiversidade se expressa nas legislações criadas a partir de 1992, em função dos compromissos assumidos pelo Brasil com a assinatura da CDB na Conferência Eco 92, que tem como proposição central a utilização sustentável dos recursos naturais, como expressam seus objetivos:

> [...] são a conservação da diversidade biológica**, a utilização sustentável de seus componentes e a repartição justa e equitativa dos benefícios** derivados da utilização dos recursos genéticos, mediante, inclusive, o acesso adequado aos recursos genéticos e a transferência adequada de tecnologias pertinentes, levando em conta todos os direitos sobre tais recursos e tecnologias, e mediante financiamento adequado (MMA, 2000, p. 9)

Mas antes mesmo da Conferência Eco 92, o Brasil sofre com as pressões internas oriundas da Amazônia pelas populações humanas, em contraposição a ideia do preservacionismo puro e forjando no bojo das áreas protegidas um novo modelo onde populações tradicionais estabelecem uma relação não dicotômica com a natureza, conservando e ambiente e utilizando seus recursos. Essas populações, reagindo também aos efeitos dos planos e programas de desenvolvimento intensificados durante o regime militar, passaram a exercer seu protagonismo na luta por seu direito a permanência nos territórios amazônicos, ricos em biodiversidade e no debate da proteção da natureza associada ao uso dos recursos naturais.

Em consequência disso, no final da década de 1980 e início de 1990, as populações tradicionais extrativistas num movimento de organização e luta originado pelos seringueiros do Acre, se estendeu pelo Brasil com outros grupos populacionais, reconhecidos também como populações tradicionais, culminando assim com a institucionalização da Reserva Extrativista - RESEX, uma nova modalidade de unidade de conservação que irá compor a categoria de “uso sustentável”, mas de uma forma diferenciada, pois serão criadas a partir da demanda das populações existentes no território, isto representou que,

> [...] Ao dizer-se que as Reservas Extrativistas são espaços territoriais destinados à exploração auto-sustentável e conservação dos recursos naturais renováveis, por *populações extrativistas* o que se reconhece explicitamente é a condição de sujeito ativo a essas populações que, assim, são reconhecidas como protagonistas. Com essa designação, inclusive, ganham um estatuto jurídico que as consagra como “população extrativista” [...]. (PORTO-GONÇALVES, 2003, p. 562)

É importante dizer que as RESEXs são criadas por instrumento legal, a partir da demanda das comunidades residentes historicamente no local, evidenciando o lado social da questão ambiental, neste sentido a abordagem não trata exclusivamente da biodiversidade

como descreve a CDB, mas da sociobiodiversidade, onde se reconhece que o social está contido no ambiental e no caso das Reservas Extrativistas é condição indispensável para compreensão de sua formação econômica e social, pois se afirma que,

> O termo sociobiodiversidade, parte do princípio que “a junção do vocábulo "socio", tanto à palavra diversidade quanto à biodiversidade, conferem-lhes significados distintos, a saber: "sociodiversidade" é a diversidade das culturas sociais e "sociobiodiversidade" é a diversidade resultante da fusão dos significados de biodiversidade e sociodiversidade. Portanto, sociobiodiversidade diz respeito à complementaridade entre diversidade cultural e biológica, em um sentido amplo que engloba as diversidades: cultural, populacional e dos ecossistemas. [...] quer dizer que cada cultura constrói relações com os ecossistemas de modo a criar nichos de saberes que lhes possibilita sobrevivência, logo sociobiodiversidade é o conhecimento e a dependência que cada cultura tem dos ecossistemas (OLIVEIRA, 2005).

Atualmente, muitas populações tradicionais residem em áreas de UCs de proteção integral criadas anteriormente, e ainda lutam para permanecer no local, evidenciando que a dicotomia da relação entre homem e natureza não foi superada na concepção da política nacional de conservação da biodiversidade, consequência do processo oriundo da criação das áreas de proteção integral que desconsideraram a existência das populações tradicionais, causando como se sabe, grandes danos para a vida dessas populações, tendo em vista que,

> As populações tradicionais transferidas por força da criação de uma área natural de conservação exprimem esse desassossego de várias formas, também a sobre-exploração "ilegal" dos recursos naturais sobre os quais antes tinham domínio. Em muitos casos, consideram seu território, após a criação do parque, pertencente à polícia florestal ou aos administradores do parque. Existe aí uma visão conflitante entre o espaço público e o espaço comunitário, segundo perspectivas distintas e até opostas: a do Estado, representando interesses das populações urbano-industriais, e a das sociedades tradicionais. (DIEGUES, 2001, p. 65-66)

Nesse sentido, as populações humanas, especialmente as populações tradicionais extrativistas localizadas no espaço das RESEXs, fazem o elo da relação que se estabelece no estudo entre as UCs e a educação. E sendo a educação também resultante de políticas públicas, há que considerar sua concepção, os interesses que a orientam, e consequentemente, como ela se apresenta nesse contexto. A abordagem da temática da Educação no contexto de Unidades de Conservação, em especial, nas Reservas Extrativistas, requer conhecer as bases da concepção desses dois campos do conhecimento, situando as populações tradicionais nesse contexto histórico e legal da política ambiental, possibilitando a convergência da questão ambiental com as políticas de educação afetas a essas populações.

2.2 A POLÍTICA NACIONAL DO MEIO AMBIENTE E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

Dando prosseguimento ao estudo e análise da política de conservação da biodiversidade, veremos que outras políticas se constituíram ao longo do tempo, indo de encontro aos objetivos da conservação. O resgate dos documentos legais que definem tais políticas foi fundamental, pois contribuiu para explicitar a concepção e a estrutura da política brasileira de conservação da biodiversidade e a educação nesse contexto, de forma mais ampla, como um componente significativo da Política Nacional do Meio Ambiente (BRASIL, 1981).

Ao realizar o resgate desses documentos que embasam o contexto da política nacional de meio ambiente, se explicita como as populações humanas são abordadas no contexto dessas políticas, populações que se relacionam direta ou indiretamente com as UCs e compõem a sociedade brasileira e que tem tanto o direito ao uso dos recursos naturais como o direito à educação, que na maioria das vezes não acessam esses recursos de forma igualitária e qualitativa, como expressam os documentos legais, considerando principalmente o artigo 225 da Constituição Federal, no que se refere ao direito de todos ao meio ambiente que:

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

Assim, o Estado brasileiro ao dar os primeiros passos na sua política de proteção da natureza, influenciado pelo modelo preservacionista norte-americano de proteção dos recursos naturais pautado na dicotomia entre homem e natureza. Ao definir essas “áreas prioritárias” o Brasil promoveu inclusive o remanejamento das populações humanas das áreas de interesse à preservação,

> Esse neomito, no entanto, foi transposto dos Estados Unidos para países do Terceiro Mundo, como o Brasil, onde a situação é ecológica, social e culturalmente distinta. Nesses países, mesmo nas florestas tropicais aparentemente vazias, vivem populações indígenas, ribeirinhas, extrativistas, de pescadores artesanais, portadores de uma outra cultura..., de seus mitos próprios e de relações com o mundo natural distintas das existentes nas sociedades urbano-industriais [...] a legislação brasileira que cria os parques e reservas prevê, como nos Estados Unidos, a transferência dos moradores dessas áreas, causando uma série de problemas de caráter ético, social, econômico, político e cultural (DIEGUES, 2001, p. 14)

A institucionalização da PNMA, não significou mudança na forma inicial de conceber essas áreas, pois a definição de “áreas prioritárias” continuava a ser no sentido de “protegê-las da ação humana”, sem nenhuma referência no texto dessa política, sobre as populações

humanas que provavelmente estariam residindo nessas áreas e que pudessem lá permanecer. Enquanto isso, a definição de áreas para a conservação ambiental que excluem ou restringem a presença humana vinha sendo criticada como:

> A disjunção forçada entre a natureza e a cultura tradicional, em que os homens são proibidos pelo Estado de exercer suas atividades do fazer patrimonial, e também do saber, representa a imposição de um mito moderno: o da natureza intocada e intocável, próprio da sociedade urbano-industrial sobre mitos das sociedades tradicionais (DIEGUES, 2001, p. 62)

Na lógica da política instituída para a conservação da biodiversidade ao longo do tempo e das transformações no Estado brasileiro, cabe situar a educação enquanto um elemento importante dessa política, pois não se pode negar a existência das populações humanas residentes no interior ou no entorno dessas áreas protegidas, que são impactadas pela criação dessas Unidades de Conservação. Tendo em vista que a atual PNMA, em seu artigo 2º, estabelece atender como um de seus princípios: "X - educação ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente" (BRASIL, 1981), verifica-se que em 1981, ainda no regime militar ditatorial, já há uma preocupação com a inserção da educação ambiental no contexto escolar e ao mesmo tempo, com a capacitação da sociedade para exercer a participação social, antes mesmo da Constituição Federal de 1988 que institui a participação social na gestão pública.

O percurso da educação na política de conservação da biodiversidade não se expressa somente nas leis, mas também em ações, pois mesmo sem ter sido instituída ainda a política nacional de meio ambiente, em 1973 é criada a SEMA (Secretaria Especial de Meio Ambiente) para coordenar as ações de preservação ambiental. Segundo Loureiro e Saisse, o momento de criação da SEMA é considerado como o marco inicial da educação ambiental na gestão pública brasileira, porém, ligada a Coordenadoria de Comunicação Social, lhe é atribuído um caráter informativo, com um "papel de divulgação de conhecimentos e de aproximação com a sociedade" (2012, p. 4), e observam que partir da década de 1980 ela é,

> [...] influenciada ainda por um forte viés conservacionista, a educação ambiental se inseriu nos setores governamentais e científicos vinculados à conservação dos bens naturais com acentuado sentido comportamental e tecnicista, voltado para o ensino da ecologia e para a resolução de problemas. (LOUREIRO; SAISSE, 2012, p. 4)

Segundo esses autores, a SEMA, considerando o momento de redemocratização do país, busca então inserir na área ambiental a educação numa perspectiva política, visando "construir uma política para a educação ambiental menos conservadora", para isso convida o Professor Pedro Demo para construir uma proposta educativa a fim de "inserir discussões do

campo das ciências sociais em uma educação ambiental, até então, orientada pelas ciências biológicas e pelas comunicações prescritivas" (LOUREIRO; SAISSE. 2012, p. 4). Essa perspectiva de ação política da educação não avançou, ampliando-se, porém as noções de participação e qualidade de vida.

Em 1989, dando continuidade a implementação da Política Nacional de Meio Ambiente, é criado o IBAMA e instituído como o órgão executor dessa política. O IBAMA nasce da junção de quatro órgãos: a própria SEMA, SUDEPE (Superintendência do desenvolvimento da pesca), SUDHEVEA (Superintendência do desenvolvimento da borracha) e o IBDF (Instituto Brasileiro de desenvolvimento florestal), mas curiosamente a educação não é contemplada na estrutura do novo órgão gestor. Situando nossa abordagem que se pauta na política de conservação da biodiversidade, destaca-se o fato de que o IBDF, órgão responsável até então pela administração de unidades de conservação, traz consigo especialistas que publicam documento importante para a educação nessas áreas, a partir de uma análise das condições das unidades de conservação em relação ao modelo econômico vigente no Brasil, onde se afirma,

> Ao considerar a situação precária das unidades de conservação federais, **como consequência do modelo econômico no país**, Bernardes e Camurça (1988) apontaram como necessidade fundamental um programa de treinamento e de educação ambiental nas áreas protegidas pelo IBDF. (LOUREIRO; SAISSE, 2012, p. 8) (grifo nosso)

O IBAMA, porém, traz para dentro de sua estrutura a educação ambiental, e que ao longo do tempo irá se constituir numa política que investe em formação de educadores ambientais, voltada para uma lógica diferente de educação, visando qualificar efetivamente a participação social na gestão ambiental pública, onde a politização do processo educativo e a visão crítica da realidade são fundamentais. Assim, a partir de 1997 a educação ambiental toma fôlego e se consolida neste Instituto, e constrói ao longo de sua história no IBAMA o que configurou chamar de "educação no processo de gestão ambiental", nesta perspectiva destaca-se,

> Cabe esclarecer, que ao se falar de Educação no Processo de Gestão Ambiental, não está se falando de uma nova Educação Ambiental. Está se falando sim, em uma outra concepção de educação que toma o espaço da gestão ambiental como elemento estruturante na organização do processo ensino-aprendizagem, construído com os sujeitos nele envolvidos, para que haja de fato controle social sobre decisões, que via de regra, afetam o destino de muitos, senão de todos, destas e de futuras gerações (QUINTAS, 2004, p. 115-116).

A educação no processo de gestão ambiental se consolida dentro do IBAMA, coordenada pela equipe da CGEAM (Coordenação Geral de Educação Ambiental) em Brasília

e pelos NEAs (Núcleos de Educação Ambiental) nas estruturas locais e regionais do IBAMA em todo o país. Em 2007, quando é criado o ICMBIO originado da divisão de atribuições do IBAMA, a educação ambiental desaparece da estrutura do órgão com a extinção da Coordenação. Infelizmente, a "educação ambiental" enquanto estrutura, também não é garantida no novo Instituto, que tem por função principal administrar as Unidades de Conservação federais, ou seja, fazer a gestão da Política de Conservação da Biodiversidade.

Demonstra-se assim, que a educação ambiental não é apenas uma questão estrutural das instituições, mas uma disputa que envolve concepções não somente de educação, mas de mundo. Nesse embate, a educação ambiental trabalhada no IBAMA que se colocava em contraposição a educação pretendida nas políticas apresentadas evidencia que, "Seus propositores esclareceram não se tratar de mais uma identidade da educação ambiental. Tratava-se de uma concepção de educação filiada à vertente da educação ambiental crítica" (SAISSE; LOUREIRO, 2012, p.20), uma proposta de educação que segundo Mauro Guimarães (2014) tem bases marxistas. Esse autor, que teoriza sobre a "educação ambiental crítica", se apoia em teóricos como Paulo Freire, Milton Santos e Edgar Morin e explica,

> [...] essa perspectiva crítica propõe um olhar sobre a sociedade em que o embate por hegemonia se faz estruturante dessa realidade, por refletir o resultado da contraposição de forças sociais em sua evolução histórica. [...] a educação ambiental crítica se propõe em primeiro lugar, a desvelar esses embates presentes, para que numa compreensão (complexa) do real se instrumentalize os atores sociais para intervir nessa realidade. Mas apenas o desvelamento não resulta automaticamente numa ação diferenciada, é necessário a práxis, em que a reflexão subsidie uma prática criativa e essa prática dê elementos para uma reflexão e construção de uma nova compreensão de mundo. [...] que o indivíduo vivencia na relação com o coletivo em um exercício de cidadania, na participação em movimentos coletivos conjuntos de transformação da realidade socioambiental (GUIMARÃES, M. 2004, p. 29)

Mas as políticas de conformação à CDB vão se desenhando de acordo com os grandes interesses dominantes, e assim, a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente, no Rio de Janeiro, em 1992, a Eco-92, também vai influenciar nos rumos da educação ambiental e da educação em geral no contexto das políticas públicas no país. Aprova-se nessa Conferência a Convenção da Diversidade Biológica, que foi assinada pelo Brasil em 1994. No campo da educação então propõe dois artigos, 12 e 13, "Pesquisa e Treinamento" e "Educação e Consciência pública", respectivamente, dirigidos aos países em desenvolvimento (BRASIL/MMA, 2000b):

> Art. 12 - **Pesquisa e Treinamento**
> a) Estabelecer e manter programas de educação e treinamento científico e técnico sobre medidas para a **identificação, conservação e utilização sustentável da diversidade biológica e seus componentes**, e proporcionar apoio a esses programas

> de educação e treinamento destinados às necessidades específicas dos países em desenvolvimento;
> b) Promover e estimular pesquisas que contribuam para a conservação e a utilização sustentável da diversidade biológica, especialmente nos países em desenvolvimento, conforme, entre outras, as decisões da Conferência das Partes tomadas em consequência das recomendações do Órgão Subsidiário de Assessoramento Científico, Técnico e Tecnológico; e
> c) Em conformidade com as disposições dos arts. 16, 18 e 20, promover e cooperar na utilização de avanços científicos da pesquisa sobre diversidade biológica para elaborar métodos de conservação e utilização sustentável de recursos biológicos.
> Artigo 13 - **Educação e Conscientização Pública**
> a) Promover e estimular a compreensão da importância da conservação da diversidade biológica e das medidas necessárias a esse fim, sua **divulgação** pelos meios de comunicação, e a **inclusão desses temas nos programas educacionais**; e
> b) Cooperar, conforme o caso, com outros Estados e organizações internacionais na elaboração de **programas educacionais de conscientização pública** no que concerne à **conservação e à utilização sustentável da diversidade biológica.** (grifos nossos).

A apresentação desses artigos da CDB é necessária para demonstrar que, mesmo já existindo uma intenção de fazer com que a educação na área ambiental se tornasse mais política, preocupada inclusive com a participação da sociedade, esses artigos denotam a postura conservacionista da Convenção, preocupada em "pesquisar" e "treinar" em benefício da conservação, abordando a educação, mais uma vez, com um caráter informativo, objetivando a conscientização pública, ou seja, visando um trabalho de comunicação de massa em detrimento das questões ambientais que afetam diferentes segmentos da sociedade, onde se estabelece relações de disputa pelo uso dos recursos naturais. Além disso, a CDB propõe ainda a "inclusão temática da diversidade biológica nos programas educacionais", ou seja, é a utilização da educação como mecanismo de divulgação de uma ideologia da conservação a partir de conteúdos escolares.

Com base nesses artigos, a educação é inserida na Política Nacional da Biodiversidade - PNB. A educação passa a ser um componente dessa política associada novamente aos elementos da comunicação, restringindo-se a um papel de "divulgador da biodiversidade", como expressa o "Componente 6 -Educação, Sensibilização Pública, Informação e Divulgação sobre Biodiversidade", que tem como diretriz em primeiro lugar, a informação, a divulgação; em segundo lugar vem a sensibilização pública; e em terceiro vem a "Incorporação de temas relativos à conservação e à utilização sustentável da biodiversidade na educação" (BRASIL, 2002). O componente 6 da PNB se expressa da seguinte forma:

> Componente 6 Educação, Sensibilização Pública, Informação e Divulgação sobre Biodiversidade: define diretrizes para a educação e sensibilização pública e para a gestão e divulgação de informações sobre biodiversidade, com a promoção da participação da sociedade, inclusive dos povos indígenas, quilombolas e outras comunidades locais, no respeito à conservação da biodiversidade, à utilização sustentável de seus componentes e à repartição justa e equitativa dos benefícios

> derivados da utilização de recursos genéticos, de componentes do patrimônio genético e de conhecimento tradicional associado à biodiversidade;

O componente 6 da PNB insere mais um elemento na discussão da educação que é a "participação da sociedade". Porém, em suas diretrizes esse elemento não se desenvolve de forma política, pois não há uma diretriz dentro desse componente que a justifique. Entretanto menciona as populações tradicionais, mas sempre se trabalha com o sentido de informar, e de convencê-los a repartir aquilo que lhe é mais caro, os recursos naturais, tendo em vista inclusive, o seu conhecimento tradicional. A PNMA nos chama atenção pelo fato de que, a CDB é um acordo entre "partes contratantes", ou seja, entre países, isto significa que o Brasil está comprometido com os países contratantes que assinaram a convenção, por isso, a PNB se compromete com a seguinte diretriz:

> IX - criar-se-ão condições para permitir o acesso aos recursos genéticos e para a utilização ambientalmente saudável destes por outros países que sejam Partes Contratantes da Convenção sobre Diversidade Biológica, evitando-se a imposição de restrições contrárias aos objetivos da Convenção (Id. 2000)

A educação como componente da PNB, têm finalidade e objetivos claros que vão de encontro aos princípios da política, daí se observar hoje tantos investimentos na associação da educação à comunicação, visando cada vez mais atingir as populações tradicionais, não somente em unidades de conservação, mas em terras indígenas e quilombolas. Esta posição interfere inclusive em outra política que surge em 2006, ratificando os compromissos assumidos com a CDB, quando se institui o Plano Estratégico nacional de Áreas Protegidas, o PNAP. A partir daí terras indígenas e quilombolas são integradas à política de áreas protegidas (BRASIL, 2006a). O PNAP estabelece a "elaboração de estratégias de educação e comunicação" para dar conta do eixo temático "capacidade institucional", então propõe no item 2.3:

> Eixo Temático - Capacidade Institucional: ações relacionadas ao desenvolvimento e ao fortalecimento da capacidade institucional para gestão do SNUC e para conservação e uso sustentável da biodiversidade nas terras indígenas e nas terras quilombolas.Prevê, ainda, o estabelecimento de normas, bem como de **uma estratégia nacional de educação e de comunicação para as áreas protegidas**.

Mas em 1999, antes da PNB (2002) e do PNAP (2006), a educação ambiental tem a sua própria política, quando foi promulgada a Lei 9.795/1999 que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA. A PNEA já nasce em 1999 com muitas fragilidades, inclusive por ter que concorrer com uma série de outras legislações que definem a educação na política de conservação da biodiversidade. Diante desse quadro, vale ressaltar o que nos

mostra o estudo realizado por Araújo, tendo em vista o atraso em se reconhecer a importância e a necessidade da "educação ambiental" como política pública, e afirma:

> Além disso, a Lei 9.795/99 chegou com alguns atrasos importantes: sete anos depois da Eco 92, no Rio de Janeiro, e a assinatura da Agenda 21 global; onze anos depois da aprovação da Constituição Federal, em 1988; 22 anos depois da primeira Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental, em 1977; e 26 anos depois da implementação da PNMA. Só para efeito comparativo, a PNMA foi implementada apenas 01 ano depois da primeira Conferência Mundial de Meio Ambiente e Desenvolvimento, em 1972, em Estocolmo. Já a PNEA só foi implementada 22 anos depois do seu evento internacional correspondente, em Tbilisi. (ARAÚJO, 2011, p. 56)

Mas ainda antes da aprovação da política da biodiversidade, é promulgada em 2000 a Lei que cria o SNUC (Sistema Nacional de Unidades de Conservação) para normatizar as áreas de conservação. Mas ao abordar o SNUC neste ponto se objetiva destacar o que propõe para a educação nessas unidades. Em seu artigo 4º o SNUC objetiva "XII - favorecer condições e **promover a educação e interpretação ambiental,** a recreação em contato com a natureza e o turismo ecológico" (BRASIL, 2000a) o que reforça a visão de educação com um caráter contemplativo da natureza, muito comum em unidades de proteção integral. E são as UCs de proteção integral, que se destacam nas pesquisas acadêmicas sobre o tema, conforme foi constatado na revisão de literatura realizada sobre a temática desse estudo. Esses resultados são apresentados na tabela 2 a seguir,

Tabela 2 - Demonstrativo por Categoria das UC, objeto de estudo das Dissertações e Teses produzidas sobre "Educação e Unidades de Conservação", conforme classificação do SNUC (2006 a 2011)

Grupo de UC	Categoria de UC	Dissertações	%	Teses	%	Total(D/T)	%
PROTEÇÃO INTEGRAL	ESEC	06	4,70	-	0,00	06	3,94
	PARNA	**55**	**42,96**	**09**	**37,50**	**64**	**42,10**
	REBIO	02	1,56	01	4,17	03	2,00
	RVS	01	0,78	-	0,00	01	0,65
USO SUSTENTÁVEL	APA	12	9,40	04	16,66	16	10,52
	FLONA/FLOTA	05	3,90	01	4,16	06	3,94
	RDS	04	3,12	-	0,00	04	2,64
	RESEX	04	3,12	01	4,17	05	3,28
	RPPN	04	3,12	01	4,17	05	3,28
Sem definição de UC		35	27,34	07	29,17	42	27,65
TOTAL		128*	100%	24	100%	152	100%

* Total de Categorias de UC diferente do total de Dissertações (125) em virtude de ter trabalhos com mais de uma UC como objeto de pesquisa e de categorias diferentes.

Legenda: APA – Área de Proteção Ambiental; ESEC – Estação Ecológica; FLONA/FLOTA – Floresta e Nacional e Floresta Estadual; PARNA – Parque Nacional; RDS – Reserva de Desenvolvimento Sustentável; REBIO – Reserva Biológica; RESEX – Reserva Extrativista; RPPN – Reserva Particular do Patrimônio Natural; RVS – Refúgio de Vida Silvestre;

Fonte: Banco de Dissertações e Teses da CAPES, dez/12 e jan/13

O panorama da pesquisa acadêmica apresentada na tabela acima, possibilita concluir que, a opção maior pelas UCs de Proteção Integral como objeto de estudo pode estar associada ao pressuposto definido por Diegues (2001) como o “mito da natureza intocada”, onde essas UC são concebidas distanciadas da ocupação e uso das populações humanas, o que ainda é predominante como interesse de estudo (DIEGUES, 2001, p. 38).

Dentro desse panorama, verificam-se as intencionalidades e esforços para que a educação contribua de forma mais efetiva, buscando-se trazer para a educação ambiental uma visão mais política e transformadora, não de forma individual, mas coletiva. Cabe, entretanto considerar que as diferentes concepções da própria política de conservação que se inicia com uma visão dicotomizada entre homem e natureza, faz com que a educação tenha uma ação limitada, restrita a ações voltadas para a informação, divulgação, sensibilização, mudança comportamental, “[...] sobressaindo a visão de uma educação ambiental que tem como objetivo a “conformação” das pessoas à situação vivida, deixando à parte seu caráter problematizador e transformador” (CUNHA; LOUREIRO, 2012, p. 67).

Considerando ainda o levantamento das pesquisas acadêmicas realizadas sobre a temática “educação em unidades de conservação”, informações importantes foram levantadas na análise desse levantamento, considerando a forma como a educação está sendo abordada nessas pesquisas, associada a questão ambiental. De antemão se destaca a fragilidade das pesquisas em relação a educação escolar, sendo a maioria relacionada com a educação ambiental não formal, redundando em proposições ou análises de programa e projetos.

Muitas dessas pesquisas privilegiam a “conservação da natureza” em detrimento das questões socioambientais. Esses resultados coincidem com o que se desenhou para a educação nos instrumentos legais da política de conservação da biodiversidade, associada ao fato de que se privilegia também as pesquisas no campo das UCs de proteção integral, onde a ocupação humana e o uso dos recursos naturais não são permitidos. Para ilustrar, apresentamos esses dados na **Tabela 3** a seguir:

Tabela 3 - Demonstrativo da abordagem da educação nas Dissertações e Teses sobre "Educação e Unidades de Conservação", produzidas no Brasil (2006-2011)

ABORDAGEM EDUCATIVA	DISSERTAÇÕES	%	TESES	%
Proposição e/ou análise de programas de EA	20	16,00	06	25,00
EA visando a percepção ambiental	04	3,20	02	8,35
EA visando a interpretação ambiental	07	5,60	-	0,00
EA visando a participação social na gestão da UC	13	10,40	03	12,50
EA ambiental crítica/ emancipatória	10	8,00	01	4,15
Educação escolar contribuindo com a conservação	10	8,00	01	4,15
EA visando a sensibilização p/ a conservação	04	3,20	-	0,00
EA e extensão rural	02	1,60	-	0,00
EA com objetivo turístico	11	8,80	-	0,00
EA associada a mudança de comportamento	06	4,80	01	4,15
EA como mediação de conflitos	04	3,20	-	0,00
Não evidencia a abordagem educacional	31	24,80	08	33,35
Formação profissional (técnicos p/gestão)	01	0,80	-	0,00
EA envolvendo arte e comunicação	02	1,60	-	0,00
EA associada à educação do campo	-	0,00	02	8,35
TOTAL	125	100%	24	100%

Fonte: Banco de Dissertações e Teses da CAPES, dez/12 e jan/13

Com esse levantamento, se constatou que essas pesquisas denotam que a educação é tratada de forma periférica, sendo às vezes apenas citadas nos trabalhos como "necessárias" para conservação ambiental, mas não há um rigor ao se falar de educação. Na tabela citada acima, a maioria das pesquisas aborda a educação da seguinte forma: percepção ambiental, interpretação, sensibilização, turismo, arte e comunicação, mudança comportamental, etc. Nesse contexto, no que se refere a participação social por exemplo, somente 10% das dissertações e 12% das teses objetivam a educação nesse sentido, enquanto isso, na explicitação da concepção teórica, somente 8% das dissertações e 4% das teses aproximadamente, se identificam com a "educação crítica e emancipatória", referenciada neste estudo pelos que defendem essa concepção de educação "de grande relevância para a construção do processo democrático e autônomo da gestão ambiental" (CUNHA; LOUREIRO, 2012, p. 64).

Os instrumentos legais que direta ou indiretamente estabelecem princípios e diretrizes no sentido de "normatizar" a ação educativa no campo da política ambiental, que especificamente nesse estudo se refere a conservação da biodiversidade, apresentam de uma maneira geral, poucos avanços no sentido de que a educação venha a contribuir de forma mais

efetiva com a transformação das realidades vividas pelos grupos mais vulnerabilizados da sociedade. Esses instrumentos legais expressam principalmente, um papel secundário atribuído à educação, desconsiderando suas potencialidades diante da capacidade de ação e transformação humana.

Educação em Unidades de Conservação pressupõe que estamos trabalhando com populações humanas que têm uma relação direta com a conservação da biodiversidade seja dentro ou fora do território dessas unidades. Constitucionalmente, é exigido à sociedade também exercer seu direito "ou dever" de participar da administração dessas unidades, assim, a educação não pode ser meramente informativa, contemplativa ou como um complemento de conteúdos no currículo escolar. Nesse sentido, a educação de populações humanas necessita objetivar contribuir sua autonomia e liberdade diante de uma disputa desigual pelo uso dos recursos naturais, isto porque,

> Autonomia significa estabelecer condições de escolha em que não haja tutela ou coerção. Ou seja, condições em que os sujeitos (individuais ou coletivos) não sejam dependentes de outrem para conhecer e agir, seja o Estado, o partido, uma elite econômica, política ou intelectual, um filantropo ou uma empresa. Isto não significa que formas institucionais não sejam necessárias para a ação em sociedade e para a conformação de uma nação, pelo contrário, mas sim que tais formas devem subordinar-se aos interesses e necessidades dos grupos sociais (CUNHA; LOUREIRO, 2008, p. 240)

Neste sentido, a realidade vivenciada pelas populações tradicionais em Reservas Extrativistas, é uma luta constante por sua sobrevivência em seus territórios e pela conservação dos recursos naturais que garantem sua sobrevivência e seu modo de vida, e pela necessidade de se apropriar do processo de gestão ambiental institucionalizado pelo Estado que determina o funcionamento da "gestão compartilhada" [8]. A Educação Escolar tem nesse contexto um papel fundamental, onde cada vez mais precisa estar interligada com essa realidade contribuindo assim, com as populações extrativistas para a conquista de sua liberdade e autonomia.

2.3 POPULAÇÕES EXTRATIVISTAS TRADICIONAIS NA AMAZÔNIA BRASILEIRA E A CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE

A Amazônia brasileira é conhecida mundialmente pela sua imensa e diversa biodiversidade, rica em recursos naturais em toda sua extensão, sejam os recursos florestais,

[8] "Gestão compartilhada" é a proposta de gestão de Unidades de Conservação garantida pela CF/88 e pelo próprio SNUC, tendo como instrumento a formação de um Conselho Gestor ou Conselho Deliberativo que tem a função de fazer a gestão da RESEX onde participam o órgão gestor ambiental, instituições governamentais e não governamentais diversas e as próprias comunidades;

minerais, animais, hídricos, etc. Considera-se que toda essa riqueza provoca a cobiça humana no sentido de explorá-la e produzir através dela cada vez mais riquezas, que nesse caso não seriam recursos naturais, mas de outros valores como a propriedade privada e o dinheiro, considerando o que fundamenta o sistema capitalista que é a acumulação do capital. Ou seja, a Amazônia é um grande depositório de riquezas que garante a essa "expansão do capital", visto que, "Por meio das várias fases de sua ocupação, a Amazônia oferece seus produtos naturais para satisfazer principalmente as necessidades do mercado mundial" (PICOLI, 2006, p. 21).

Desde a colonização e a intensificação do processo de antropização no contexto do regime militar e da expansão capitalista, o Brasil instituiu políticas e desenvolveu ações, de exploração e dominação do território e de exploração da força de trabalho humana, como ocorreu com a escravidão negra e indígena, além da exploração predatória dos recursos naturais. Tendo em vista nosso estudo se localizar na Amazônia, vale lembrar que essas políticas se acentuaram na região com a política desenvolvimentista à época desse regime, que amplia a visão da Amazônia como um vazio demográfico a ser explorado, desconsiderando a existência de populações locais. Porto-Gonçalves considera como "preconceito" a concepção da Amazônica como um "vazio demográfico", tendo por base o que afirma a seguir.

> [...] sempre se ignoram as populações amazônidas, particularmente os indígenas, caboclos e demais trabalhadores agroextrativistas que, desse modo, não são contemplados devidamente nas diversas perspectivas de desenvolvimento para a região, preferindo-se falar de um vazio demográfico (e cultural). Esse preconceito se manifestará com todo o seu peso contra a Amazônia e suas populações, sobretudo a partir de finais dos anos 60, quando, enfim, o bloco de poder constituído em âmbito nacional reúne as condições materiais para fazer o que entende por "povoamento" e "desenvolvimento" na Amazônia (PORTO-GONÇALVES, 2012, p. 38).

Assim, a Amazônia brasileira foi sendo paulatinamente ocupada desde a colonização do país, dentro um processo histórico constituído de disputas nacionais e internacionais, sempre em função da exploração de suas riquezas naturais, visando a expansão capitalista na Amazônia (PICOLI, 2006). Toda essa exploração se configurou num processo de ocupação que redesenhou a geografia física e humana da região. A exploração de mão-de-obra em função dos grandes interesses econômicos desde a escravidão indígena e negra, a migração nordestina com o ciclo da borracha, da castanha, do ouro, ferro, manganês, etc., além dos programas desenvolvimentistas de integração e internacionalização da Amazônia, impuseram suas condições e relações de produção. Mas as condições impostas pelos projetos e programas de expropriação, ocupação e uso da Amazônia, possibilitou a essas populações no seu interior, estabelecer novas relações entre e si e com o território, e consequente, novas formas de vida,

transformando suas formas de ocupação e de uso dos recursos naturais, de acordo com suas necessidades reais. Daí é importante trazer uma contribuição que amplia essa compreensão,

> Na Amazônia esses diferentes sujeitos sociais encontraram diversas populações remanescentes do ciclo da borracha, caboclos ribeirinhos, populações indígenas com seus territórios imemoriais, populações negras que habitavam antigos quilombos. É como se quatro séculos de diferentes desigualdades sociais se encontrassem no mesmo espaço, a Amazônia. (PORTO-GONÇALVES, 2012, p. 54)

O ano de 1870 é considerado como o início do ciclo da borracha na Amazônia brasileira. Quando a borracha passa a ser o principal produto de exploração e acumulação de capital, além da utilização da mão de obra indígena e negra, se iniciou o "recrutamento" de nordestino para a região, criando-se assim a categoria de trabalhadores "seringueiros", que, fugindo da miséria e da seca do sertão foram trazidos para sustentar a produção da borracha.

Segundo Picoli, "No período de 1870 a 1910, a Amazônia recebeu entre 300 a 500 mil nordestinos, que migraram para a região para servirem de força de trabalho, principalmente na extração do látex" (2006, p. 28). O fator preponderante desses processos foi a acumulação de riquezas para o poder dominante, enquanto que os trabalhadores explorados que produziam as riquezas para o capital, tornavam-se cada vez mais empobrecidos, considerando que,

> Nessa fase da investida capitalista na Amazônia, e que compreende o decênio 1901-1910, as exportações da borracha atingiram o nível mais alto das exportações brasileiras. Esse ciclo beneficiava basicamente os setores seringalistas e os grandes latifundiários, enquanto a mão de obra desse ciclo, o seringueiro, ficava em um quadro econômico escravagista, à margem dessa participação (Id., 2006, p. 27).

Isto significa que o ciclo da borracha acumulou muitas riquezas, mas não para aqueles que trabalharam efetivamente no extrativismo da borracha. A partir de 1912, foi declinando a exportação do produto principalmente com a entrada da Malásia na concorrência. Mas Picoli (2006, p. 31) expõe que, "Durante a II guerra mundial aconteceu um novo impulso na produção da borracha amazônica, uma vez que o Japão conseguiu ocupar os seringais cultivados da Malásia e da Birmânia". Isto significa que mais uma vez vai se investiu em mão de obra barata, o que podemos chamar literalmente de exército de reserva, considerando que nesse momento os trabalhadores foram recrutados, convocados para a guerra, ampliando o processo de migração nordestina para a região para trabalhar nos seringais, isto explica porque os seringueiros foram chamados de "soldados da borracha", como se expõe no extrato do artigo de um historiador acreano a seguir,

> Os nordestinos recrutados para trabalhar nos seringais foram chamados de "soldados da borracha", mas jamais receberam soldo nem medalhas. De repente, em plena Segunda Guerra, os japoneses cortaram o fornecimento de borracha para os Estados Unidos. Como resultado, milhares de brasileiros do Nordeste foram enviados para os seringais amazônicos, em nome da luta contra o nazismo. Essa foi a Batalha da

> Borracha, um capítulo obscuro e sem glória do nosso passado, ainda vivo na memória dos últimos e ainda abandonados sobreviventes. No final de 1941, os países aliados viam o esforço de guerra consumir rapidamente seus estoques de matérias-primas estratégicas. E nenhum caso era mais alarmante do que o da borracha. A entrada do Japão no conflito determinou o bloqueio definitivo dos produtores asiáticos de borracha. Já no princípio de 1942, o Japão controlava mais de 97% das regiões produtoras do Pacífico, tornando crítica a disponibilidade do produto para a indústria bélica dos aliados. A conjunção desses acontecimentos deu origem no Brasil à quase desconhecida Batalha da Borracha. Uma história de imensos sacrifícios para milhares de trabalhadores que foram para a Amazônia e que, em função do estado de guerra, receberam inicialmente um tratamento semelhante ao dos soldados. Mas, ao final, o saldo foi muito diferente: dos 20 mil combatentes na Itália, morreram apenas 454. Entre os quase 60 mil soldados da borracha, porém, cerca da metade desapareceu na selva amazônica. (NECES, 2004)

O artigo citado acima nos faz refletir sobre uma realidade que esclarece, mas não justifica tanta violência. Quem foram os brasileiros convocados para essa guerra? Certamente o mais importante foi a tentativa de fazer com que a borracha se tornasse novamente um produto importante no mercado mundial, a custa de muito abandono e de muitas mortes. Entre os "desaparecidos" na selva amazônica estão os que se mantiveram na região, como encontramos remanescentes até hoje, desde aquele período, ocupando territórios que hoje foram instituídas como é o caso da RESEX TGP, como nos contam essa história tão recente:

> Isso foi um trabalho. Todo pessoal era acostumado já nesse jeito né: vendiam pra ele e ele pagava quanto queria e ninguém quase via a cor do dinheiro, dinheiro puro mesmo era só comprado. Nossos pais, nossas famílias criavam os filhos aqui dentro, não saiam daqui. Não conheciam a cidade, não conheciam a sede do município porque não tinha condições. Era todo o tempo focado ali naquele trabalho de seringa e só levar a borracha pro gerente e o gerente comprava, pagava e vendia e os outros ficavam devendo. No tempo da seringa, a borracha foi ficando... o preço foi ficando meio baixo, devido muita sujeira que tinha... as fábricas, grandes fábricas foram todas quebrando, o preço foi baixando e a gente se achou assim... Eu tinha os meus dezoito anos [...]. (Liderança comunitária 1 - 2013)

Considera-se oportuno neste momento visualizar as imagens da família pioneira da comunidade Sarafina no Rio Canaticú, em Curralinho, de onde se originou todas as famílias que residem hoje na comunidade. Imagem das famílias que protagonizaram essa história de luta desde a formação da comunidade até os embates em defesa do território, e estão ainda hoje estão contando e produzindo sua própria história. Esse foi apenas um preâmbulo da pesquisa de campo que virá no capítulo posterior, para dialogar com a discussão sobre a ocupação da Amazônia e a origem do povo seringueiro. Essas famílias estão apresentadas a seguir nas figuras 8, 9 e 10, que são imagens do o real, do concreto do que expressa a história viva dos seringueiros provenientes do nordeste para a Amazônia em função do Ciclo da Borracha.

Figura 8 – Imagem da família pioneira de Sarafina

Figura 9 – Imagem das crianças de Sarafina

Figura 10 – imagem do patriarca da família

Fonte: Imagens produzidas por Walcicléa Cruz (2013)

O ciclo da borracha resultante de programas governamentais desde a época do império foi então um grande "povoador" da Amazônia. Entretanto, não se pode afirmar que as populações amazônicas de várias origens e identidades tiveram seu trabalho devidamente valorizado. As formas de produção se caracterizavam principalmente pela exploração escravista da mão de obra, pela dependência do atravessador e pelo baixo custo que se aplicava ao valor desse trabalho, tendo em vista que tinham que trocar o produto de seu trabalho por outras mercadorias, tendo em vista que não podiam comprar de mais ninguém e nem sair para fazer essa compra na cidade, estabelecia-se uma relação comercial de troca, porém, o valor do produto era atribuído pelo "patrão" e não por aqueles que de fato desenvolviam a atividade extrativista.

O depoimento da liderança entrevistada acima, nos coloca de frente com uma realidade muito próxima, tanto no tempo quanto no espaço, pois ele fala do nosso Estado, o Estado do Pará. A seringa é uma espécie vegetal localizada em muitos lugares na Amazônia e em todo lugar onde se encontrava um grande seringal, lá se encontraria um "barão da borracha", um atravessador e muitos extrativistas. Com a decadência da borracha, os extrativistas se mantiveram em suas "colocações", ou foram ao encontro de outras localizações em busca de melhoria para sobreviver na região, mas passaram para "[...] a condição de posseiros ou fornecedores de força de trabalho na região. O governo federal, via INCRA, em 1970, contestou o domínio de propriedade em grande parte das áreas de extrativismo, promovendo a expansão de grupos econômicos" (PICOLI, 2006, p. 45).

E considerando outra afirmação importante sobre esse contexto histórico que fortalece a afirmação de controle do território para favorecer grupos econômicos, ressalta-se o seguinte: "Os surtos voltados para produtos extrativos de exportação, as estratégias de controle do território e os modelos de ocupação marcaram toda a formação territorial da Amazônia, estando presente até os dias atuais" (BECKER, 2004, p. 25).

E assim, a realidade dos seringueiros nos demonstra que realmente a vida é produto daquilo que realizamos de concreto, não é uma “invenção” do real, que se planeja e acontece como o planejado, tudo é uma construção social e histórica, que mesmo quando o Estado planeja no sentido de dominar e explorar, é possível emergir outra história. Com o fim do comércio da borracha, surgem novos planos econômicos para a região, novas formas de produção trazida pelo dominante, e é nesse momento que essas forças produtivas se deparam com outra realidade em oposição ao que se pretende impor.

A Amazônia passa então a ser constituída de uma rica diversidade social e cultural, formada por populações indígenas originárias, populações negras remanescentes da escravidão e de outros novos grupos, como os seringueiros, coletores de castanha, pescadores artesanais, etc. que se constituíram historicamente dentro da floresta, como forma de fugir desse processo de colonização, exploração e escravidão, que esquecidos na floresta, reconstituíram suas realidades e construíram suas formas de sustentação e organização social, onde atualmente são denominados de “populações extrativistas tradicionais”.

2.3.1 Populações extrativistas tradicionais no contexto da institucionalização estatal

As populações extrativistas tradicionais se proclamam no bojo das lutas dos seringueiros do Estado do Acre que dão início a um movimento de luta pelo território que ocupam historicamente, associando essa luta a defesa da natureza, quando se opõem ao desmatamento dos seringais para a expansão da monocultura da soja e da pecuária. Antes de se proclamar essa categoria de “populações extrativistas tradicionais” associadas a sua forma de produção e de relação com o território que ocupa e com o uso dos recursos naturais, vários teóricos já discutiam a categoria “populações tradicionais”. A própria definição de populações tradicionais não é mais vista hoje de forma naturalista ou “biologizada”, sendo evidenciada a construção social ao longo do tempo histórico dessas populações. Isto se baseia na seguinte afirmação:

> A própria categoria “populações tradicionais” tem conhecido deslocamentos no seu significado desde 1988, sendo afastada mais e mais do quadro natural e do domínio dos “sujeitos biologizados” e acionada para designar agentes sociais, que assim se autodefinem, isto é, que manifestam consciência de sua própria condição. Ela designa, deste modo, sujeitos sociais com existência coletiva, incorporando pelo critério político-organizativo uma diversidade de situações correspondentes aos denominados seringueiros, quebradeiras de coco babaçu, quilombolas, ribeirinhos, castanheiros e pescadores que têm se estruturado igualmente em movimentos sociais. (ALMEIDA, 2008, p. 11)

A definição desse conceito não é universal. Ainda se diferencia nos debates teóricos a denominação desses grupos sociais como “povos”, “populações” ou “comunidades”. A

Convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho) por sua vez, denomina-os como "povos tribais em países independentes, cujas condições sociais, culturais e econômicas os distingam de outros setores da comunidade nacional, e que sejam regidos, total ou parcialmente, por seus próprios costumes ou tradições ou por legislação especial"; na legislação brasileira se coloca de diferentes formas, o SNUC – Sistema Nacional de Unidades de Conservação (BRASIL, 2000a), traz a denominação de "populações extrativistas tradicionais", e a PNPCT (Política Nacional de povos e comunidades tradicionais) que abrange duas denominações institui que,

> Art.3º, inciso I: Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007).

Com isso se observa que as diferenças não são somente de nomenclatura, mas têm no bojo da discussão questões políticas que interferem na forma como essas populações são vistas e tratadas pelo Estado brasileiro. Entre os teóricos se destaca Little (2002), onde sua definição se pauta em discutir principalmente a questão da territorialidade dessas populações, que no caso denomina de "povos tradicionais", por compreender que é necessário colocar esse debate dentro do que a Convenção 169 da OIT define como direitos dos "povos tradicionais".

De acordo com Little (2002), a denominação de "povos tradicionais" possibilita uma estratégia nas lutas desses povos em prol de seus direitos, favorecendo "as reivindicações territoriais dos grupos sociais fundiariamente diferenciados frente ao Estado brasileiro [...] colocando esse conceito dentro dos debates sobre os direitos dos povos". Desta forma, este conceito possibilita uma discussão política embutida numa concepção que envolve a inclusão desses povos numa sociedade de direitos, assim o autor então afirma que:

> O uso do conceito de povos tradicionais procura oferecer um mecanismo analítico capaz de juntar fatores como a existência de regimes de propriedade comum, o sentido de pertencimento a um lugar, a procura de autonomia cultural e práticas adaptativas sustentáveis que os variados grupos sociais analisados aqui mostram na atualidade (LITTLE, 2002, p. 23).

Considerando que a identidade seringueira é uma construção social, como se definem então as "populações extrativistas tradicionais"? Qual a relação dessa identidade com a Reserva Extrativista? Sabe-se que ao se defrontarem e reagirem aos novos planos de exploração da Amazônia, os seringueiros foram se autoafirmando nessa nova identidade, mas ao associar essa identidade seringueira ao extrativismo e ao termo tradicional, avançam numa nova configuração. Porto-Gonçalves ao acompanhar e analisar essa transformação afirma,

> A proposta da Reserva Extrativista é o coroamento dessa identidade seringueira. Quem conhece de perto a experiência dos seringueiros sabe que a qualificação extrativista está longe de ser a defesa de uma determinada atividade de modo exclusivo. [...] desde a crise que atingiu o seringal a partir de 1912, o seringueiro só sobreviveu na floresta porque deixou de ser um extrator exclusivo, pois começou a praticar a agricultura junto à sua *colocação*, transformando-se em um produtor agroextrativista (PORTO-GONÇALVES, 2012, p. 132).

Os conceitos e concepções relacionados com as "populações extrativistas tradicionais" ainda estão em construção, mesmo porque, tratando-se de populações humanas esse é um processo que exige a atuação dos sujeitos nas relações que estabelecem para que essas definições se construam socialmente. É relevante o fato de que a legislação brasileira expressa e reconhece a existência desses grupos que se organizaram e lutaram e continuam lutando pelo que defendem, mesmo não sendo povos originários, porém, sabe-se que muito ainda precisa acontecer nas políticas públicas para que seus direitos sejam garantidos, pois,

> O fato de o governo ter incorporado a expressão "populações tradicionais" na legislação competente e nos aparatos burocrático-administrativos, tendo inclusive criado, em 1992, o Centro Nacional de Populações Tradicionais, no âmbito do Ibama, não significa exatamente um acatamento absoluto das reivindicações encaminhadas por estes movimentos sociais, não significando, portanto, uma resolução dos conflitos e tensões em torno daquelas formas intrínsecas de apropriação e de uso comum dos recursos naturais [...]. (ALMEIDA, 2004, p. 10)

O que fundamenta a identidade das "populações extrativistas tradicionais" não são os conceitos que lhes são atribuídos, mas com eles se identificam ou se definem. Essas populações, contradizendo e contrariando os planos de governo, construíram uma outra proposta para a região a partir do que compreendem a conservação da natureza como importante para sua própria sobrevivência, conquistando inclusive seu direito ao território e ao uso dos recursos, rompendo portanto, com a forma de se pensar a conservação no Brasil. Diante disso, se considera que muitos aprendizados estão no bojo dessas lutas e conquistas, daí discutir nos itens a seguir o papel, a importância da conservação e da educação nos rumos da Reserva Extrativista.

2.3.2 O protagonismo das populações tradicionais e a reserva extrativista

A Reserva Extrativista, enquanto modalidade de unidade de conservação consagrou-se, a partir da década de 1990, numa importante ação da política de conservação da biodiversidade, isto porque, se estabeleceu um marco na mudança da concepção de proteção da natureza contrária à preservação pura. Ao mesmo tempo, fortaleceu a importância da presença humana no interior das áreas protegidas que já ocorria em outras modalidades de uso sustentável, como é o caso das FLONA e APA, antes da instituição da RESEX. Mas essa

mudança não se deu de forma tranquila, ela se origina da resistência e luta das populações tradicionais extrativistas contra a expansão da pecuária e agrícola que avançava sobre seus territórios, e assim se constituiu:

> A proposta dos seringueiros foi materializada no arcabouço legal brasileiro na forma de Projetos de Assentamentos Extrativistas (1987), e posteriormente, no âmbito da política ambiental, na figura jurídica de Reservas Extrativistas (1990). Entretanto, a criação das primeiras Reservas Extrativistas (Resex) coincidiu com o início do ajuste neoliberal no Brasil, com reflexos diretos na reforma do Estado [...] Ao mesmo tempo em que as Resex se impõem como um modelo advindo da tradição, do reconhecimento do saber consuetudinário, auto-governo, formas de organização e de propriedade coletiva, tendo o Estado como garantidor de direitos, o país onde se inserem ingressa efetivamente no neoliberalismo com todos os seus aspectos: preponderância do saber técnico na definição de disputas políticas, reforço da propriedade individual, Estado como mecanismo de coerção na garantia dos direitos desta propriedade e a participação popular fundamentada em uma democracia formal (CUNHA, 2010, p. 20-21).

Nas décadas de 1970 e 1980 a conjuntura política e econômica na Amazônia desenha um novo contexto, um campo de conflitos se abre protagonizado pelos seringueiros no Estado Acre no sentido de impedir a ação dos empresários agropecuários que vêm para a região "ocupar" o espaço deixado pela exploração da seringa. Entretanto, esses espaços eram os seringais que não estavam vazios, estava ocupado pelos seringueiros. Com a desvalorização da borracha brasileira no mercado internacional, ainda existia nessa época quem explorasse o látex e também os seringueiros como se fazia no auge do ciclo.

Alegretti (2002) em sua tese de doutorado narra essa história onde pôde estar presente e dialogar com esses seringueiros, especialmente com Chico Mendes, liderança que se destaca nessa luta, conhecido mundialmente e assassinado em 1988, justamente por ser uma ameaça aos interesses econômicos que pretendia se impor no Estado. Assim a autora narra o que ouviu de Chico Mendes em 1981, sobre os acontecimentos em Xapuri e Brasiléia,

> Chico me explicou que em Xapuri e Brasiléia, diferentemente do que ocorria em Tarauacá, os seringueiros eram *libertos* e denominavam os demais de *cativos*. Os libertos não viviam mais subordinados aos *patrões*, como ainda acontecia com os *cativos*. Vendiam a borracha livremente no mercado, mas enfrentavam problemas mais ameaçadores: a expulsão das posses nas quais viviam há gerações e os desmatamentos que estavam destruindo as seringueiras e castanheiras, que eram o seu meio de vida. Diferentemente, também, das rebeliões que eu conhecera na história do Seringal Alagoas, no Vale do Acre os seringueiros estavam organizando uma ação defensiva peculiar - os *empates* aos desmatamentos. (ALLEGRETTI, 2002, p. 11).

Com os *empates*, os seringueiros de Xapuri e Brasiléia marcaram sua história de contraposição ao modelo econômico que avançava na direção dos seringais, que segundo explica Allegretti (2002), "na linguagem amazônica empatar significa impedir, dificultar, embargar" a derrubada dos seringais. Mas a autora, ao conhecer também o lado dos

seringueiros *cativos* teve uma preocupação, pensou em uma ação para ajudar aqueles seringueiros do Alagoas onde realizou outra pesquisa, a sair da escravidão e nos conta que,

> Saí do Alagoas com a ideia de organizar uma escola de alfabetização de adultos e contribuir para livrar aquelas pessoas da "servidão e da escuridão", como eles afirmavam. Principalmente pelo fato de que eles haviam colocado um desafio: acreditavam que ninguém iria fazer um estudo tão longe, sem que algum benefício pudesse advir, no futuro, para eles. "Eram cegos", diziam, "porque não sabiam ler" e, em função disso, ficavam "sujeitos às leis dos patrões" (Id. 2002, p. 10)

A questão da educação surge nesse contexto de forma estratégica, pois será uma das ações que irá contribuir com luta dos seringueiros no Acre. Inicia-se assim, o "Projeto Seringueiro" que se propõe a levar "alfabetização cooperativismo para os seringueiros de Xapuri". A escola como elemento estruturante da luta surge como uma estratégia para que os seringueiros ampliassem seus conhecimentos e se qualificasse para o que ainda está por vir. E assim foi feito,

> O Projeto Seringueiro deveria se instalar nas áreas dos *empates* e escolhemos o Seringal Nazaré, que havia sido comprado pelo Grupo Bordon e era cenário de uma forte resistência dos seringueiros contra o desmatamento que a empresa estava realizando com o objetivo de implantar uma grande fazenda de criação de gado. Enquanto uns preparavam o material didático, outros se instalavam no Nazaré, para construir a escola e organizar os seringueiros para a cooperativa (Id. 2002, p. 12)

A luta continuou intensa contra os grandes proprietários que chegavam aos seringais num clima constante de conflitos, ameaças e perseguições, culminando com o assassinato de Chico Mendes. Tudo parecia estar perdido, mas a luta dos seringueiros causando repercussão nacional e internacional interferiu decisivamente no futuro das populações de Xapuri e Brasiléia, especialmente. No entanto, ocorreu que,

> Um ano depois, todos os seringais em conflito, nos quais haviam ocorrido inúmeros empates contra os desmatamentos, na região de Xapuri e Brasiléia, haviam sido desapropriados e transformados na maior área protegida do país, a Reserva Extrativista Chico Mendes. Mais que isso, uma política pública específica para populações tradicionais iria permitir a multiplicação de benefícios semelhantes a inúmeras comunidades, realizando uma verdadeira reforma agrária na Amazônia. (Id. 2002, p. 15).

A partir daí, muitas Reservas Extrativistas foram criadas e ainda estão sendo criadas até hoje, mas a criação de uma RESEX sempre tem no seu contexto histórico um conflito instalado em função de um processo de disputa pela terra e pelos recursos naturais, como ocorreu no Acre em toda a Amazônia. Os conflitos sociais no campo marcam a história das populações humanas nessas Unidades, pois as famílias que migraram para a Amazônia fizeram isso em busca de trabalho, de terra, de propriedade. Assim se verifica no que expomos a seguir:

> No processo de ocupação da Amazônia brasileira, o principal objetivo dos migrantes foi a busca pela terra. O movimento espontâneo de pessoas acentuou-se na região, a partir do golpe militar de 1964. Nesse sentido, ocorreram inúmeros confrontos, com envolvimento de soldados, jagunços, pistoleiros, grileiros, colonos, índios, latifundiários e posseiros. Nessa região se evidenciou a concentração da propriedade. (PICOLI, 2006, p. 83)

Mas o que ocorreu no Acre marca decisivamente o início dessa contraposição ao sistema capitalista. A luta social aliada a educação e a organização comunitária foram fundamentais. Nessa organização se destaca, além do implementação do "Projeto Seringueiro", a criação do "Conselho Nacional dos Seringueiros", o CNS, hoje denominado de Conselho Nacional dos Extrativistas, mantendo, porém a mesma sigla. A década de 1980 foi marcada por vários encontros estaduais e nacionais dos Seringueiros.

Em 1985, durante o 1º encontro nacional de Seringueiros em Brasília ocorreu que, "aparece pela primeira vez a expressão Reserva Extrativista", sendo que "Definidos os contornos sociais, culturais e políticos pelos seringueiros colocou-se a necessidade de dar-se uma forma jurídica àquelas propostas" (PORTO-GONÇALVES , 2003, p. 558), como se tratava de uma reivindicação no campo da luta pela reforma agrária, o INCRA normatiza a primeira versão jurídica da RESEX, criando por Portaria os PAEXs (Projetos de Assentamentos Extrativistas), o que é considerado por Porto-Gonçalves um instrumento frágil juridicamente que poderia ser modificado a qualquer momento pelo órgão responsável. E assim,

> Inseridos no movimento geral dos trabalhadores rurais que lutam pela reforma agrárias propostas dos seringueiros serão direcionadas ao órgão estatal correspondente, ou seja, o INCRA que, por meio de um ato normativo, a Portaria 627, de 30 de julho de 1987, cria os Projetos de Assentamentos Extrativistas – os PAEXs. (Id. 2003, p. 558)

A luta dos seringueiros continua. dois anos depois, a figura jurídica muda e passa a se denominar "Reserva Extrativista". O termo é incluído na Lei 7,804, de 30 de julho de 1989, que compatibiliza a Política Nacional de Meio Ambiente de 1981 (BRASIL, 1981) às novas disposições da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Em 1990, com a criação da primeira Reserva Extrativista, a RESEX do Alto Juruá no Estado do Acre, instituiu-se a figura jurídica Reserva Extrativista através do Decreto n. 98.897, de 30 de janeiro de 1990 (CUNHA, 2010, p. 95).

Considerando o exposto sobre essa nova modalidade de Unidade de Conservação e ainda, de formação social das populações extrativistas tradicionais, compreende-se que a história da Reserva Extrativista é a história da formação social das "populações extrativistas tradicionais", história esta que está intimamente relacionada aos processos de colonização e

ocupação da Amazônia, como em outras regiões do Brasil, onde essas populações também se constituíram.

As políticas de desenvolvimento nos moldes do sistema capitalista em nosso país propostos atualmente para a região, continuam visando à exploração dos recursos naturais, da força de trabalho e da apropriação do conhecimento tradicional (BRASIL, 2002b). Hoje, esses planos e programas[9] de desenvolvimento continuam a existir com outras roupagens, se utilizando de conceitos como "sociobiodiversidade" e "desenvolvimento sustentável" para seduzir as populações e inseri-las na lógica do mercado e da exploração dos recursos naturais de forma globalizada. A exploração capitalista avança cada vez mais sobre a transformação da biodiversidade como mercadoria, contrapondo-se com a afirmação a seguir:

> [...] grande parte das florestas tropicais e outros ecossistemas ainda não destruídos pela invasão capitalista é, em grande parte, habitada por tipos de sociedades diferentes das industrializadas, isto é, por sociedades de extrativistas, ribeirinhos, grupos e nações indígenas. Muitas delas ainda não foram totalmente incorporadas à lógica do lucro e do mercado, organizando parcela considerável de sua produção em torno da auto-subsistência. Sua relação com a natureza, em muitos casos, é de verdadeira simbiose, e o uso dos recursos naturais só pode ser entendido dentro de uma lógica mais ampla de reprodução social e cultural, distinta da existente na sociedade capitalista. (DIEGUES, 2001, p. 75)

As Reservas Extrativistas se consolidaram como um instrumento que possibilitou o reconhecimento do direito a ocupação e uso desses territórios pela populações extrativistas tradicionais, que para elas são essenciais á sua existência, se constituindo como um território fértil para a discussão do papel dessas populações na conservação da biodiversidade, tento em vista que em seus objetivos a RESEX deve, "proteger os meios de vida e a cultura dessas populações" (BRASIL, 2000a).

De fato, o papel das populações extrativistas tradicionais na conservação da biodiversidade é um capítulo a parte na definição da política de conservação da biodiversidade. Ao conceber inicialmente a política de proteção da natureza como algo que deve ser apartado do ser humano, como foi abordado anteriormente, as primeiras áreas protegidas criadas no Brasil causaram grandes danos às populações humanas, principalmente as populações tradicionais, pois estas foram remanejadas e até mesmo expropriadas de seus territórios em função dessa política de proteção.

---

[9] Isto se expressa na ação estatal através do Plano Nacional para a Promoção dos Produtos da Sociobiodiversidade - PNBSB, criado pelo Governo Federal para promover a conservação e o uso sustentável da biodiversidade e garantir alternativas de geração de renda para as comunidades rurais, por meio do acesso às políticas de crédito, a assistência técnica e extensão rural, a mercados e aos instrumentos de comercialização e à política de garantia de preços mínimos (BRASIL, 2009)

Mas a mudança na concepção da política brasileira de conservação da biodiversidade não se resume na forma de conceber a presença das populações tradicionais em áreas protegidas. A CDB é determinante na forma de tratar as populações tradicionais e os recursos naturais existentes nos territórios que ocupam. A Convenção incentiva aos países promoverem a ampliação do uso desses recursos e dos conhecimentos das populações, inovando com o que convenciona chamar de "repartição de benefícios", o que resulta numa indagação, pois o que significa essa "utilização desses conhecimentos tradicionais e por quem". Em seu artigo 8º, alínea j, se inscreve:

> Em conformidade com sua legislação nacional, respeitar, preservar e manter o conhecimento, inovações e práticas das comunidades locais e populações indígenas com estilo de vida tradicionais relevantes à conservação e à utilização sustentável da diversidade biológica e **incentivar sua mais ampla aplicação** (grifo nosso) com a aprovação e a participação dos detentores desse conhecimento, inovações e práticas; e encorajar a **repartição equitativa dos benefícios** (grifo nosso) oriundos da utilização desse conhecimento, inovações e práticas (MMA, 2000, p. 12)

Mas a importância das populações tradicionais para a conservação da biodiversidade não deve ser desassociada da necessidade de preservação dessas próprias populações, porém, como foi exposta anteriormente, a política nacional de conservação da biodiversidade brasileira está intimamente ligada ao modo de produção capitalista que necessita dos recursos naturais para a sobrevivência do próprio sistema, significa dizer que o interesses do capitalismo pelas populações tradicionais está associado principalmente aos seus interesses econômicos, neste sentido, é preciso estar atento para o que propõe a Convenção considerando a afirmação de que,

> No plano internacional, a biodiversidade tornou-se objeto de intensa disputa e extrapola o campo dos recursos biológicos, da agricultura e da alimentação, pois o campo de luta não é mais a apropriação do território em si, mas o **acesso e controle do conhecimento** (grifo nosso)**.** [...] Impossível proteger a biodiversidade biológica, sem proteger, concomitantemente, a sociodiversidade que a produz e conserva. [...] As convenções e regulamentações ambientais têm colocada em pauta interesses econômicos, face aos interesses sociais e ecológicos, dimensões, no entanto indissociáveis (CASTRO, 1998, p. 7).

Mesmo considerando a importância das populações tradicionais para a conservação da natureza e a importância da natureza para a conservação e sobrevivência das populações tradicionais, as políticas de conservação da biodiversidade, objetivando o equilíbrio o uso dos recursos naturais, como um direito de todos, garantido constitucionamente, o Estado brasileiro, contraditoriamente, tem favorecido a grande propriedade privada, com incentivos públicos à produção da pecuária extensiva e as grandes monoculturas agrícolas, fortalecendo assim, o agronegócio na Amazônia.

Esta ação do Estado favorece cada vez mais, a imagem da agricultura capitalista para "modernizá-la" que segundo Fernandes (2008, p. 48), "É uma tentativa de ocultar o caráter, concentrador, predador, expropriatório e excludente para dar relevância somente ao caráter produtivista, destacando o aumento da produção, da riqueza e das tecnologias". E esse apoio estatal sempre ocorreu na região como se afirma a seguir,

> A partir do movimento de expansão dos grandes projetos econômicos na região, iniciaram-se também os horrores da acumulação, pois estes fazem parte do modo de concentrar a terra, nesse episódio as principais vítimas são os índios e posseiros, que têm suas terras roubadas pelos grileiros e latifundiários. O modelo de colonização ali implantado não respeitou o direito à terra, foi propositalmente articulado para beneficiar principalmente a burguesia agrária (PICOLI, 2006, p. 83).

Com esse favorecimento das políticas estatais aos grandes interesses do capital, e em especial a grande propriedade privada, vem comprometendo de forma crítica, a sobrevivência das populações extrativistas tradicionais que estabelecem uma forma diferenciada de produção econômica e de relação com o território e com os recursos naturais, como prejudica também a agricultura familiar, forma de produção que se diferencia do agronegócio ao beneficiar várias famílias e não somente um indivíduo em particular. Assim, o agronegócio associado à grande propriedade privada, tem relevância na discussão tendo em vista que,

> [...] A propriedade privada se torna, assim, um pressuposto jurídico e político para a economia mercantil capitalista moderna, na medida em que a propriedade privada – o nome já diz – priva quem não é proprietário e, assim, constitui a escassez como base da economia (mercantil capitalista). Privar homens e mulheres da riqueza – a começar pela própria natureza, com a propriedade privada da terra – é condição para que se instaure o reino da economia mercantil [...] (PORTO-GONÇALVES, 2011, p. 57).

Apesar do discurso internacional e nacional em defesa das populações tradicionais, não se deve perder de vista a contradição existente entre as necessidades da exploração capitalista e a conservação da biodiversidade que é fundamental para a vida dessas populações. Isto porque, atualmente, as políticas públicas que refletem o neoliberalismo no Brasil dão sustentabilidade ao sistema capitalista com um forte viés desenvolvimentista economicista e predatório, marcado pela utilização/degradação dos recursos naturais, de forma a garantir o aumento da produção e a acumulação do capital. Assim, é preciso atentar para o interesse do capitalismo pela conservação da biodiversidade e pelas populações tradicionais, como se expressa no debate sobre o "capitalismo verde":

> Contudo, o capital está acostumado com contradições. Exatamente como busca equilibrar expansão do mercado e controle dos salários, deve procurar equilibrar o crescimento perpétuo com a preservação das condições básicas de sobrevivência. Apesar da incompatibilidade extrema entre esses dois objetivos, portanto, o capital deve, até certo ponto, perseguir ambos ao mesmo tempo. Embora capitalismo verde seja um oximoro, não deixa de ser um objeto político (WALLIS, 2012, p. 24).

Por conseguinte, as políticas instituídas em prol da sustentação do sistema capitalista não ocorrem de forma homogênea, se opõem a elas outras formas de produção e de relação com a natureza. Diferentes grupos sociais que historicamente ocupam o território brasileiro desprovidos da propriedade privada, interagem com o meio ambiente e utilizam recursos naturais com práticas tradicionais e coletivas, o que lhes possibilitou a permanência no território, sua manutenção econômica, cultural, e ao mesmo tempo, a conservação dos recursos naturais. O modo de vida associado ao aspecto cultural das populações tradicionais é evidenciado, pois, "[...] quando se fala na importância das populações tradicionais na conservação da natureza, está implícito o papel preponderante da cultura e das relações homem/natureza" (DIEGUES, 2001, p.75), significando que:

> As relações de Povos Tradicionais com seus ambientes e culturas têm, historicamente, se circunscrito na esfera socioambiental, e abarca o constante conflito da modernidade: o desenvolvimento *versus* a preservação, tanto de recursos naturais quanto de culturas locais (COSTA, ALVARENGA, e ALVARENGA, 2007, p. 01).

Assim, os diversos grupos que se originaram da miscigenação dessas raízes, cunhados em contraposição às políticas desenvolvimentistas impostas na Amazônia, como foi o caso dos seringueiros, se constituíram como resistência ao modelo de desenvolvimento imposto, ocupando territórios de forma coletiva, estabelecendo suas formas próprias de produção e interagindo com o espaço habitado, seja na floresta ou nos rios da Amazônia, de modo que os ecossistemas naturais foram preservados. Essas populações se mantiveram nesses territórios justamente pelo conhecimento construído nessa relação com a natureza, consolidando a sua formação econômica e social, como se afirma a seguir,

> [...] a mobilização de saberes sobre os recursos naturais e as possibilidades de gerar produto do trabalho, por parte de populações ribeirinhas que vivem em áreas de "várzea" ou de camponeses que trabalham ou vivem em "terras firmes". Uns e outros compõem o leque de grupos sociais nomeados pelas principais atividades exercidas, embora fazendo parte de um campesinato polivalente – agricultores, agroextrativistas, seringueiros, pescadores, coletores e caçadores, garimpeiros, castanheiros, quebradeiras de coco, entre outras (CASTRO, 1998, p. 4).

Conforme exposto acima, as populações extrativistas tradicionais se consolidam por meio de um processo ativo onde se inscrevem como sujeitos do processo. Num movimento que explicita as contradições e conflitos inerentes ao sistema capitalista, opondo-se decisivamente aos interesses econômicos que a princípio parecia ser uma questão local, alcançou as dimensões nacionais e internacionais pelo que representa. Mas esses sujeitos nos deixam uma mensagem que dialoga com o objeto em estudo que é a educação, a educação escolar, nos demonstram no caminho percorrido a importância da educação em todo o

processo, sendo assim, o item a seguir tem por objetivo realizar esse debate sobre a educação escolar nessas novas realidades.

2.4 RESEX E EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CAMPO DAS POLÍTICAS OFICIAIS DE EDUCAÇÃO

As políticas públicas que tem a função de atender as necessidades da população, solucionar seus problemas e demandas por direitos. São propostas e ações implementadas na perspectiva do modelo de sociedade a que estamos submetidos, ou seja, na perspectiva do modelo neoliberal do sistema capitalista. Neste sentido, o Estado como "mediador" tem a função de garantir a manutenção e o equilíbrio desse sistema em nossa sociedade. É neste sentido que também se inserem as políticas de educação, mas temos que ser vigilantes quando a isso pois,

> As soluções educacionais formais, mesmo algumas das maiores, e mesmo quando são sacramentadas pela lei podem ser completamente invertidas, desde que a lógica do capital permaneça intacta como quadro de referências orientador da sociedade (MÉSZÁROS, 2005, p. 45)

Tendo em vista o que afirma Mészáros (2005), e a necessidade de se manter vigilante quanto às políticas de educação instituídas em nossa sociedade, cabe relacionar essa preocupação de "inversão", principalmente quando se está em constante disputa contra grandes interesses. Essas intencionalidades são muito presentes na educação, daí as populações extrativistas tradicionais terem a educação como uma grande aliada. A discussão sobre as políticas educacionais necessita caminhar por dentro dos processos sociais que estão postos, analisando a dimensão e o alcance dessas políticas em função do interesse dessas populações.

Após as comunidades extrativistas travarem uma luta por direitos territoriais contra os interesses do grande capital conquistando a regulamentação das "Reservas Extrativistas" antes mesmo da criação do SNUC em 2000, são instituídas duas políticas educacionais relevantes para a vida das comunidades extrativistas e a população brasileira em geral: primeiro em 1996, é instituída a política nacional de educação através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, de nº 9.394/1996, e a Lei 9.795 que institui a PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental em 1999, que irá envolver tanto órgãos e entidades de meio ambiente, quanto instituições de ensino públicas e privadas, e organizações não governamentais. No caso da PNEA, é dada ênfase ao fato de que Educação Ambiental deve

estar inserida em todos os níveis de ensino e afirma em seu Art. 10, Seção II que trata da Educação Ambiental no Ensino Formal: “A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal” (BRASIL, 1999).

Com a instituição dessas leis, subentende-se que as populações extrativistas que compõem a população nacional, serão observadas nessas políticas de forma a garantir efetivamente o acesso a um direito constitucional que é a educação com qualidade, respeitando a vivência em espaços tradicionalmente ocupados numa relação direta com o ambiente natural, onde a relação sociedade e natureza são evidenciadas. Mas é preciso compreender a importância da política educacional implementada tendo em vistas interesses econômicos, as disputas por território e por recursos naturais que podem ameaçar a vida desses grupos, que segundo Lima é considerada “dual” frente a esses interesses, pois,

> A questão educacional, como já adiantamos, comporta uma dualidade e pode ser conduzida de uma forma libertadora ou opressora, a depender da luta entre concepções, valores e práticas sociais dos grupos que dividem e disputam o mesmo campo. Assim, tanto a educação quanto a questão ambiental, apesar das múltiplas dimensões que envolvem são, em nosso entendimento, questões essencialmente políticas que comportam visões de mundo e interesses diversificados (LIMA, 1999, p. 2).

A LDBEN em seu artigo 32, objetiva para o ensino fundamental “a formação básica do cidadão” mediante, dentre outros o que diz em seu inciso II que: “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”. Esta diretriz, pouco contribui com a discussão sobre educação em Unidades de Conservação como as Reservas Extrativistas, consideradas pelo Estado como “populações do campo” no que se refere à política educacional. Neste sentido a LDBEN, além de ter que dialogar com a PNEA, já que estamos abordando a educação frente à realidade de comunidades extrativistas em UC, deve dialogar também com a Política de Educação do Campo.

Visando suprir as necessidades dos grupos que historicamente foram excluídos de direitos básicos na sociedade, como é evidente a realidade das populações do campo, incluindo-se nesses espaços as populações extrativistas, dentro ou fora de Unidades de Conservação, foi instituída em 2010 a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, sob a Lei 7.352/2010[10], resultante

[10] De acordo com o art. 1º deste Decreto, entende-se por: I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e II - escola do campo:

de uma luta social onde os movimentos de luta pela Reforma Agrária são os grandes protagonistas na construção dessa política, compreendo esse resultado como uma influência interna na construção de uma política pública, tornando-se um diferencial no que se define como política educacional vinculada a realidade desses grupos onde são sujeitos de sua própria história, que segundo Arroyo é sua característica fundamental dos movimentos sociais, pois assim vinculam a educação com os sujeitos. (ARROYO, 2009, p. 76).

Essa reflexão vai de encontro à ação do Estado e à sua relativa autonomia, porque sendo o Brasil um Estado democrático, e apesar das influências externas, ou seja, dos organismos internacionais representando os interesses do capitalismo na definição das políticas públicas, as influências internas ocorrem também a partir das pressões que a Sociedade civil é capaz de realizar. Isto não significa que os resultados dessa pressão social reflitam efetivamente os anseios dos grupos sociais em particular e da sociedade como um todo, fazendo com que se instituam políticas que visam conciliar interesses antagônicos resultantes de uma disputa desigual, com grandes assimetrias.

A gestão ambiental das Reservas Extrativistas sob a responsabilidade do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade – ICMBio[11], autarquia federal que faz parte da estrutura do Ministério do Meio Ambiente - MMA, em que a promoção da educação é uma das atividades finalísticas desse órgão, é descrita da seguinte forma em seu artigo 1º, alínea III: "fomentar e executar programas de pesquisa, proteção, preservação e conservação da biodiversidade e de **educação ambiental**;" (BRASIL, 2007b, grifo nosso). Tratando-se do que objetiva a criação de Reservas Extrativistas, a vida dessas comunidades residentes está diretamente ligada à conservação dessas Unidades, seja pela conservação da natureza ou para sua própria formação social, econômica e cultural, enquanto população humana.

A gestão ambiental face suas limitações, não possibilita e nem dá conta isoladamente do que se define como educação no Brasil. O direito à educação das populações tradicionais residentes em RESEX transcende os limites definidos na política ambiental expostos anteriormente, isto porque, os processos formativos devem estar relacionados com a vida dessas populações, que cotidianamente interagem com o ambiente, pois seus aprendizados

---

aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010a).

[11] O ICMBio foi criado pela Lei 11.516 de 28 de agosto de 2007 com a finalidade de executar as ações da política nacional de unidades de conservação da natureza e teve sua estrutura regimental aprovada pelo Decreto nº 7.515, de 8 de julho de 2011, que estabelece as finalidades do Instituto no "anexo I , Capítulo I, artigo 1º desse (BRASIL, 2007b).

não se dão somente dentro do campo escolar, ou seja, a educação faz parte da totalidade da vida dessas populações.

Considerando a necessidade de compreender a educação escolar no contexto das populações extrativistas tradicionais, se desenvolve uma reflexão sobre essas políticas e de como se localizam frente aos objetivos de conservação da biodiversidade que rege atualmente a vida dessas populações. Nossa análise sobre a educação acessada pelas populações na RESEX Terra Grande Pracuúba, parte da leitura das políticas oficiais como a LDBEN e a própria Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA que visa aproximar a educação da questão ambiental, e que estabelece uma definição para a educação ambiental considerando como "um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal" (BRASIL, 1999).

Além dessas políticas existentes desde a década de 1990, faz-se necessário adentrar na discussão sobre a Política Nacional de Educação do Campo (2010a), mais recente, que incluiu como público dessa política vários grupos sociais considerados como "populações do campo", incluindo-se aí, as populações extrativistas tradicionais, considerando todos como populações do campo, conforme explicita o decreto federal que instituí essa Política Nacional. São considerados "populações do campo" de acordo com o artigo 1º, inciso I:

> [...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010a).

Nessa discussão importa ressaltar justamente essa inserção e seu alcance, pois, ao mesmo tempo em que se discutia e construía com o protagonismo dos movimentos sociais do campo essa política de educação do campo, as populações extrativistas tradicionais, desde o começo da luta dos Seringueiros, também visam uma educação que se interligue com suas realidades. Tanto que, em 2010, o CNS (Conselho Nacional dos Seringueiros), em parceria com a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República – SAE/PR, com financiamento do PNUD – Programa Nacional das Nações Unidas, elaborou um projeto para construir uma "proposta de uma nova política de educação na floresta", sob a coordenação técnica da consultora Mary Allegretti, que tinha o seguinte objetivo:

> [...] formular uma nova política de educação para populações que vivem em Unidades de Conservação de Uso Sustentável como Reservas Extrativistas e de Desenvolvimento Sustentável na Amazônia a ser apresentada e desenvolvida em parceria com os ministérios de Educação e de Meio Ambiente. (CNS/SAE/PR/PNUD, 2010, p. 4)

Neste sentido, o documento que expõe essa proposta dos extrativistas faz parte desse debate. No caminho a seguir deve se estabelecer um diálogo com os documentos legais que regem as políticas educacionais e ao mesmo referenciar esse diálogo com autores que contribuem com essa discussão, tendo em vista a importância das políticas educacionais instituídas para as populações extrativistas tradicionais que ainda lutam por seus direitos. Ao mesmo tempo, pretende-se possibilitar com essa discussão legal e teórica, subsidiar a análise da educação no contexto escolar da Reserva Extrativista Terra Grande Pracuúba, lócus deste estudo.

A educação brasileira tem sua política definida num conjunto de leis e decretos que a regulamenta no sentido de efetivar o que determina a nossa Constituição Federal de 1988 sobre um direito fundamental dos cidadãos e cidadãs, que é a educação. A Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN) estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, considera que "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" (Brasil, 1996).

Apesar de reconhecer toda essa abrangência da educação, a LDBEN em seu artigo 1º, assume disciplinar a "educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias" (BRASIL, 1996). Nesse sentido, como esse estudo se realiza também no campo da temática ambiental, e têm como público populações extrativistas tradicionais residentes em unidades de conservação, a educação escolar também se pauta no que estabelece a PNEA (Política nacional de educação ambiental), que também se insere no contexto da escola, que diz: "A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal" (BRASIL, 1999).

As políticas instituídas que podem determinar a lógica da educação a ser oferecida no contexto escolar, este é sempre um campo em disputa, considerando-se a necessidade da educação contribuir com a constante busca por liberdade de consciência e autonomia dessas populações, frente aos seus constantes enfrentamentos com o sistema, haja vista se localizarem em territórios que ainda são cobiçados por grandes interesses econômicos. Há que se considerar a necessidade de uma educação escolar por dentro dessa realidade, pois as populações extrativistas demonstraram que a educação formal pode ser consolidada de outra forma, a exemplo do que foi a escola de alfabetização de adultos no Acre para os Seringueiros. Essa afirmação nos leva a refletir sobre a possibilidade de pensar uma educação escolar sob outro patamar que não seja a de "consolidar o capital", como se afirma a seguir:

> [...] fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, *por si só,* fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou "consenso" quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados (MÉSZÁROS, 2005, p. 43)

A LDBEN tem passado por várias alterações e complementações seja para suprir lacunas regulamentadoras, ou mesmo para garantir demandas sociais, como é o caso das populações indígenas. No caso das populações tradicionais extrativistas, estas foram inseridas em uma regulamentação que "estabelece as diretrizes para a política de educação do campo" (BRASIL, 2010a), isto porque, se considerou o fato delas se localizarem nas áreas rurais, mesmo assim, a LDBEN propõe inserir essas populações da seguinte forma:

> Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Considerando a diversidade étnica e cultural de nosso país, as populações extrativistas tradicionais, ultrapassam fronteiras e se expande além das identidades étnicas ao se considerar que "a noção de "tradicional" não se reduz à história e incorpora as identidades coletivas redefinidas situacionalmente numa mobilização continuada, assinalando que as unidades sociais em jogo podem ser interpretadas como *unidades de mobilização*" (ALMEIDA, 2004, p. 10). Diante dessa afirmação, se compreende que aplica às comunidades extrativistas tradicionais, que redefiniram seus espaços, seu modo de vida, sua produção, numa interação direta com ambiente e com o uso dos recursos naturais, graças a processos de mobilização e de luta contrapondo-se aos interesses dominantes, pois vejamos,

> [...] o acesso aos recursos naturais para o exercício de atividades produtivas se dá não apenas através das tradicionais estruturas intermediárias do grupo étnico, dos grupos de parentes, da família, do povoado ou da aldeia, mas também por um certo grau de coesão e solidariedade obtido em face de antagonistas e em situações de extrema adversidade e de conflito [...] (ALMEIDA, 2004, p. 10)

Considerando ainda o que garante a LDBEN para essas populações que objetivam além de sua sobrevivência a conservação da biodiversidade nesses espaços, destaca-se o fato de que não há efetivamente nenhuma menção direta a populações tradicionais nessa lei. Entretanto, a questão ambiental é tratada na LDBEN dentro dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, como um "tema transversal". O que há de mais concreto na LDBEN é o que propõe para a "população rural", tento em vista que a legislação específica reúne esses

grupos considerando-os como “populações do campo”, Nesse sentido, ressalta-se o diz a LDBEN no artigo 28 e seus incisos (BRASIL, 1996):

> Art. 28: Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
> I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
> II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
> III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Enfim, a LDBEN enquanto lei que define as bases da educação nacional deve atender as demandas da população brasileira como um todo. Ressalta-se, porém, que as populações tradicionais em Reservas Extrativistas, foram reconhecidas legalmente há quase dez anos antes da promulgação da lei que rege a educação nacional, da mesma forma que já havia o reconhecimento dessas populações em 1999 quando se institui a Política Nacional de Educação Ambiental e a própria Política Nacional de Educação do Campo e esse debate que veremos a seguir.

2.4.1 populações tradicionais residente em RESEX e a PNEA

As populações tradicionais, em especial aquelas residentes em Reservas Extrativistas, estabelecem na sua formação econômica e social forte relação com a natureza e a cultura, mas não significa que essa relação seja estática, pois natureza e cultura se transformam nessas relações que se estabelecem historicamente em suas construções sociais. Ao mesmo tempo, por residirem em áreas protegidas, convivem com as normas e regras que são estabelecidas pelo poder público que também interfere em suas ações e relações cotidianas. Baseando-nos na obra de Terry Eagleton sobre cultura, é possível discorrer sobre conceito de “natureza e cultura” tecendo suas considerações sobre as ideias que existem de cultura, observa que:

> Se cultura originalmente significa lavoura, cultivo agrícola, ela sugere tanto regulação quanto crescimento espontâneo. O cultural é o que podemos mudar, mas o material a ser alterado tem sua própria existência autônoma, a qual então lhe empresta algo da recalcitrância da natureza. Mas cultura também é uma questão de seguir regras, e isso também envolve uma interação entre o regulador e o não regulado (EAGLETON, 2001, p. 13).

Nesse sentido, a educação escolar quando não dialoga com a realidade e o modo de vida das populações tradicionais, dificulta a compreensão da importância do conhecimento e da cultura desses grupos para conservação da biodiversidade, para sua própria sobrevivência e transformação, nesse sentido é de fundamental importância o papel da educação escolar para essas populações.

Em 1999 cria-se outra política de educação, desta vez, uma política voltada para a educação ambiental, a Lei 7.795 de 27 de abril de 1999 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA, que estabelece em seu capítulo I, artigo 2º que a educação ambiental é: "um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal" (BRASIL, 1999). Esta lei apresenta ainda uma definição de como o Estado compreende a educação ambiental:

> Art. 1º - Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL, 1999)

A PNEA, considerada como um componente "essencial e permanente da educação nacional", demonstra sua amplitude, tanto no que se refere à educação quanto a questão ambiental, tendo em vista que foi proposta para estar presente em "todos os níveis e modalidades de ensino", acrescenta-se ainda o fato de determinar que isso ocorra de "forma articulada" com a política de educação nacional. A educação ambiental proposta na PNEA tem um caráter desafiador considerando a necessidade dessa articulação. No que se refere às populações residentes nas RESEX, essa articulação se torna cada vez mais necessária, porém ainda requer que se junte a outra política nessa articulação, a política de educação do campo. Essa é uma questão que precisamos considerar nesse estudo.

No intuito de fazer a implementação dessa política de educação ambiental, vários órgãos de gestão ambiental se colocam nesse processo de diferentes formas, porém há grandes diferenciações quanto à concepção dos processos educativos que ocorrem na sua maioria no âmbito da educação não formal. O órgão gestor ambiental criado em 2007, responsável pelas Unidades de Conservação, o ICMBIO, passa ainda por um processo de institucionalização da política de educação ambiental, que segundo se afirma, ocorre de forma frágil "na adoção de estratégias que possam pautar a educação ambiental como estratégica na consolidação da participação social e promoção da justiça ambiental no âmbito da conservação de biodiversidade" (LOUREIRO, SAISSE e CUNHA, 2013, p. 72). Diante da constatação dessa fragilidade da educação ambiental no ICMBIO, se considera que,

> [...] uma das modalidades que mais se consolidou foi a que adota a relação da educação ambiental com os espaços da gestão pública, como forma de ampliar a participação popular de modo articulado às institucionalidades públicas na conformação do Estado. Esta estratégia não só garante o envolvimento dos grupos sociais inseridos ou que se encontram no entorno das UCs, mas estabelece condições para o enfrentamento objetivo dos processos desiguais de acesso a tais

> territorialidades, que condicionam a autonomia local e busca democrática de alternativas sustentáveis. (CUNHA; LOUREIRO, 2012, p. 61).

Objetivamente, sabemos do papel regulador do Estado onde as leis têm essa função. Tanto a PNEA como a LDBEN se configuram como leis que regulam a "educação escolar", sejam de caráter geral ou no plano da conservação ambiental. A educação escolar associada à questão ambiental tem uma amplitude que exige um exercício de articulação considerável para dar conta da integralidade da educação e/ou de sua totalidade nos territórios das Reservas Extrativistas, considerando ainda a diversidade cultural de populações que têm formas diferentes de conceber e de constituir suas realidades, como ocorre com as populações extrativistas tradicionais. E ainda se observa que,

> [...] mesmo que reconheçamos a importância desse fôlego dado à diversidade nos documentos oficiais, é importante destacar que ele não é suficiente, pois coloca essa discussão em um lugar provisório, transversal e, por vezes, marginal. Além disso, tende a reduzir a diversidade cultural à diversidade regional e não dialoga com os sujeitos, suas vivências e práticas. (GOMES, 2007, p. 30)

Conforme afirma a autora acima, a questão da diversidade cultural é um importante elemento na discussão dos processos educativos. Tratando-se do campo escolar muito ainda precisa avançar para não cairmos no que chama de "diversidade regional". A relação com o ambiente também exerce uma influência significativa nesses processos que se diferenciam em função da forma como interagem com o território e com a natureza.

Considerando o fato da localização dessas populações que se concentram no campo, vale abordar nesse momento outra política onde as populações extrativistas foram inseridas, "a política de educação do campo", que também é produto de reivindicações de movimentos sociais, e nesse momento precisa analisar a aproximação das populações extrativistas tradicionais por dentro dessa política.

2.4.2 As populações tradicionais residente em RESEX e a política de Educação do Campo

As populações residentes em reservas extrativitas por si só já exigem um estudo aprofundado de suas relações com a educação, considerando suas formas de vida, das relações sociais que estabelece com o território que ocupam e de suas formas de uso dos recursos naturais e de sobrevivência nesses espaços, considerando a necessidade de conservação da natureza como elo entre essas populações e o território ocupado. Mas o grande desafio dessas populações garantir sua sobrevivência e do seu território e a continuidade de suas práticas, de

seus saberes e da valorização do lugar, e a educação é um elemento intrínseco ás suas realidades, pois ainda vivenciam angústias como,

> "O que angustia é saber que o curumim da Resex ou da RDS, está estudando a mesma plataforma, os mesmos currículos escolares que a pessoa lá da área urbana. Não tem nenhuma diferença. Ele, na escola, não sabe porque tudo se transformou. O professor, algumas vezes até fala da história, do tempo do patrão, da escravidão, mas, o curumim não consegue saber porque isso melhorou. Ele não sabe que o pai dele foi ameaçado de morte, para que aquilo acontecesse; que houve toda uma revolução. O jovem está meio desassociado do processo, porque não participou do processo histórico; a escola dele deveria ser responsável por ligar as coisas e fazer o aluno se sentir parte. Então, a Resex, daqui uns dias, para essa geração que está curuminzinha agora, não vai ter importância nenhuma, porque eles não sabem porque aconteceu. Por isso, nós temos que ter uma educação diferenciada, onde o meu filho saiba que ele tem, hoje, uma condição de vida mais favorável por causa de toda uma luta que houve, dos que enfrentaram o sistema de governo e as situações que existiam, para poder trazer a qualidade de vida. Ele precisa se tornar parte e continuar carregando essa bandeira; senão, essa bandeira, daqui uns dias, vai deixar de existir, porque você não dá valor às coisas que você não conhece; você precisa conhecer para dar valor. Então, se nós não mudarmos isso, o nosso projeto de reserva, o nosso projeto de valorização da floresta estará numa ordem decrescente, pelo motivo de que não está sendo dada continuidade aos conhecimentos, às lutas e nem à importância disso"(Manoel Cunha, Presidente do Conselho Nacional das Populações Extrativistas - CNS)

A transcrição citada acima é uma mostra da fala de uma liderança do movimento nacional dos extrativistas, onde faz um importante discurso sobre a educação e sua importância para as populações extrativistas, populações estas consideradas também como populações do campo. Os movimentos sociais do campo empreenderam uma luta histórica por uma educação que considerasse a identidade e a realidade do trabalhador rural, onde "Um grande embate foi travado, de forma organizada, focando-se na luta em prol da reforma agrária e por uma educação que levasse em conta a identidade e os valores dos camponeses" (AZEVEDO, 2007, p.148).

O movimento em prol dessa educação tem um marco importante de discussão em 1998, quando acontece a I Conferência Nacional "por uma Educação Básica do Campo", que em seus pressupostos relaciona sua concepção de educação com a economia e o modelo de desenvolvimento que afeta o meio rural. Assim, no debate sobre a educação o movimento objetiva,

> [...] um projeto de educação que contribua para com a realidade do campo ressaltando a importância da agricultura brasileira, segundo novos parâmetros. A agricultura familiar é reconhecimento pela sua produtividade (especialmente de alimentos), por sua iniciativa de reorganização do trabalho e da produção, através da cooperação, e por sua resistência histórica na sociedade moderna. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2009, p. 33).

A ação dos movimentos sociais neste processo foi essencial para a constituição de uma política com o propósito de atender aos interesses das populações mais vulneráveis com

grande dificuldade de acesso aos seus direitos fundamentais, como é o caso da educação. Considerando o que foi debatido e proposto pelo movimento **por uma educação do campo**, foram instituídas em 2002, no âmbito do Conselho Nacional de Educação - CNE, as "Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo", a fim de nortear as ações educacionais nesse setor. O CNE em seu Parecer esclarece que,

> A orientação estabelecida por essas diretrizes, no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o **atendimento escolar sob a ótica do direito**, implica o respeito às diferenças e a política de igualdade, **tratando a qualidade da educação na perspectiva da inclusão.** Nessa mesma linha, o presente Parecer, provocado pelo artigo 28 da LDB, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo (BRASIL/MEC/CNE, 2001).

Essas diretrizes são consideradas uma importante conquista na luta "por uma educação efetivamente do campo". Ainda vários normas foram aprovadas no âmbito do Conselho Nacional de Educação favorecendo essas conquistas, entretanto, o reconhecimento da educação do campo vêm com o decreto 7.352 de 4 de dezembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, o Estado brasileiro regulamenta então uma política de educação direcionada para as populações do campo, com a seguinte destinação:

> Art. 1º - A política de educação do campo destina-se à **ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo**, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no **Plano Nacional de Educação** e o disposto neste Decreto (BRASIL, 2010a)

A política de educação do campo se institucionaliza tendo como eixo central o desenvolvimento de "ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino". Fernandes (2012, p. 1), ressalta que essa institucionalização da política de educação do campo só foi possível "[...] pelas constantes exigências dos movimentos camponeses, que participaram intensamente na proposição e realização de políticas públicas, acompanhadas de intensivas manifestações para garantir o mínimo implementado". Em fim, a política de educação do campo se constitui e tem agora o desafio de garantir o acesso e a qualidade da educação para os diferentes grupos que compõem a rica diversidade social do campo, que de acordo com o decreto são:

> I - **populações do campo**: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (BRASIL, Art. 1º, 2010a).

Essa política, por sua abrangência, assume o desafio de dar conta dessa grande diversidade social e cultural que é o campo. Desde o início dos debates em prol dessa política, se delineou como princípio que "Os sujeitos da educação do campo são os sujeitos do campo" e assim, "a educação do campo se identifica pelos seus sujeitos" (CALDART, 2009, p. 150). Além das diferentes identidades e culturas, há ainda as diferentes formas com que esses grupos listados no decreto, estabelecem com o território e com o uso dos recursos naturais, porém não são antagônicos, considerando as similaridades sociais, e os enfrentamentos que fazem devido concorrer nesse espaço com o grande capital, contrapondo-se aos seus interesses, como ocorre com o avanço do agronegócio. E ainda se afirma que,

> O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso o campo é lugar de vida e, sobretudo de educação. (FERNANDES, 2009, p. 137)

Mas destaca-se que, já em 2012, dois anos após a institucionalização da Política Nacional de Educação do Campo, o Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC, faz uma análise diante do que está sendo implementado, considerando que ainda faltam muitas coisas para acontecer nesse processo. No documento em que o FONEC apresenta sua análise, a fim de subsidiar a avaliação crítica dos do momento atual da educação do campo no Brasil, inicia expressando sua compreensão sobre o papel do Estado "na correlação de forças na sociedade de classes", compreendendo que,

> [...] o Estado age, por meio das políticas que adota, com base no movimento da disputa em torno de projetos políticos que acontece na sociedade sendo, pois, território da luta entre as classes sociais em confronto e entre os interesses, por vezes conflitantes, entre frações de uma mesma classe. É desde este parâmetro que se podem identificar contradições e não apenas linearidades e oposições antinômicas nas políticas públicas formuladas a cada período histórico" (FONEC, 2012, p. 3).

Partindo dessa compreensão o documento se torna um instrumento importante para denunciar inclusive o que ocorre na política pública brasileira. Levantam-se nessa análise questões relevantes relacionadas com a criação do PRONACAMPO, fechamento de escolas do campo, a investida do Estado na parceira com a iniciativa privada e a fragmentação de ações em políticas focais, além do fato de que o Estado brasileiro assumiu a posição de "instituir como interlocutor e parceiro principal do governo, o movimento dos empresários em torno do chamado compromisso "todos pela educação" e sua disputa ativa pela hegemonia do pensamento mercantil no seio das escolas públicas" (Id. 2012, p. 10).

Isso pode representar uma grande ameaça aos anseios de liberdade e autonomia das populações do campo, inclusive das populações extrativistas. Mas todos esses aspectos expressam a necessidade de que a luta “por uma educação do campo” não se encerra no corpo da lei, e se afirma que “o avanço na garantia do direito à educação deve se dar vinculado à garantia do direito à terra, ao trabalho e à justiça social” (Id. 2012, p. 13).

O panorama da conjuntura atual da educação do campo nos leva a refletir sobre a necessidade de cada vez mais essas populações se inserirem no debate e atuarem em prol de uma educação que lhes seja coerente. Daí considerar o que ressalta Silva, sobre a importância da diversidade da identidade dos sujeitos sociais do campo nessa luta por políticas educacionais “[...] que engloba os espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, dos pescadores, dos caiçaras, ribeirinhos, quilombolas e extrativistas [...]” (SILVA, 2006, p. 61).

Tendo em vista nosso objeto de estudo, e considerando que o decreto que institui a política nacional de educação do campo insere todos os grupos que congregam as populações do campo, inclusive as populações extrativistas tradicionais que estão no centro desse estudo sobre a educação escolar em Reserva Extrativista, se abre a possibilidade de desenvolver um importante debate sobre a educação escolar nesses territórios, pois, além de se localizarem no campo, se localizam especialmente, em unidades de conservação, ou seja, têm uma relação direta com a política de conservação da biodiversidade por residiram em áreas protegidas.

Sendo assim, a Política Nacional de Educação do Campo em 2010, nos leva a suscitar uma discussão que vai de encontro ao fato de que, enquanto se aprovava essa política, também em 2010 a representação organizativa das populações extrativistas, o CNS - Conselho Nacional das Comunidades Extrativistas, participou conjuntamente com a SAE/PR – Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, de um projeto financiado pelo PNUD (Programa das Nações Unidas), visando a elaboração da “Proposta de uma nova política de educação na floresta”, sendo produzido um documento com esse título, resultante de um estudo denominado "Educação e Qualificação para Comunidades Extrativistas" como parte do projeto "BRASIL 3 TEMPOS" (BRASIL, 2010b, p. 4).

O exposto acima se evidencia que a política de educação do campo tem uma força social importante, considerando ter sido proposto a partir dos processos educativos construídos pelos movimentos sociais, demonstrando o quanto a participação social pode interferir ou mesmo transformar a realidade. As populações extrativistas também fizeram sua discussão sobre educação, ocorre que, a existência desse documento demonstra que não houve

a unidade necessária para discussão de uma política que congregasse todas as populações do campo na discussão e elaboração dessa política.

Pode-se considerar que as diretrizes da política para a educação do campo reúnem todas as populações existentes no campo, independente de suas diferenças étnicas, culturais e modos de produção, em torno de uma única diretriz, mas é importante considerar essa inserção das populações extrativistas a partir do seu próprio contexto como se explicita no documento citado acima.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA DE CAMPO

Esta parte do estudo representa a essência do trabalho. Neste momento se apresenta com maior aprofundamento o estudo do caso em si, focalizado no território específico de uma unidade de conservação denominada de, Reserva Extrativista Terra Grande Pracuúba, a RESEX TGP. Desenvolve-se a abordagem de seu contexto histórico, geográfico e social, importante para a compreensão da realidade em que a questão está inserida. Aborda-se também neste item a situação educacional da RESEX TGP, exposta por lideranças comunitárias e profissionais de educação de escolas existentes na área localizadas em dois municípios distintos, Curralinho e São Sebastião da Boa Vista, na região do Marajó no Estado do Pará, sendo finalizada esta parte do texto com as considerações analíticas da pesquisa de campo.

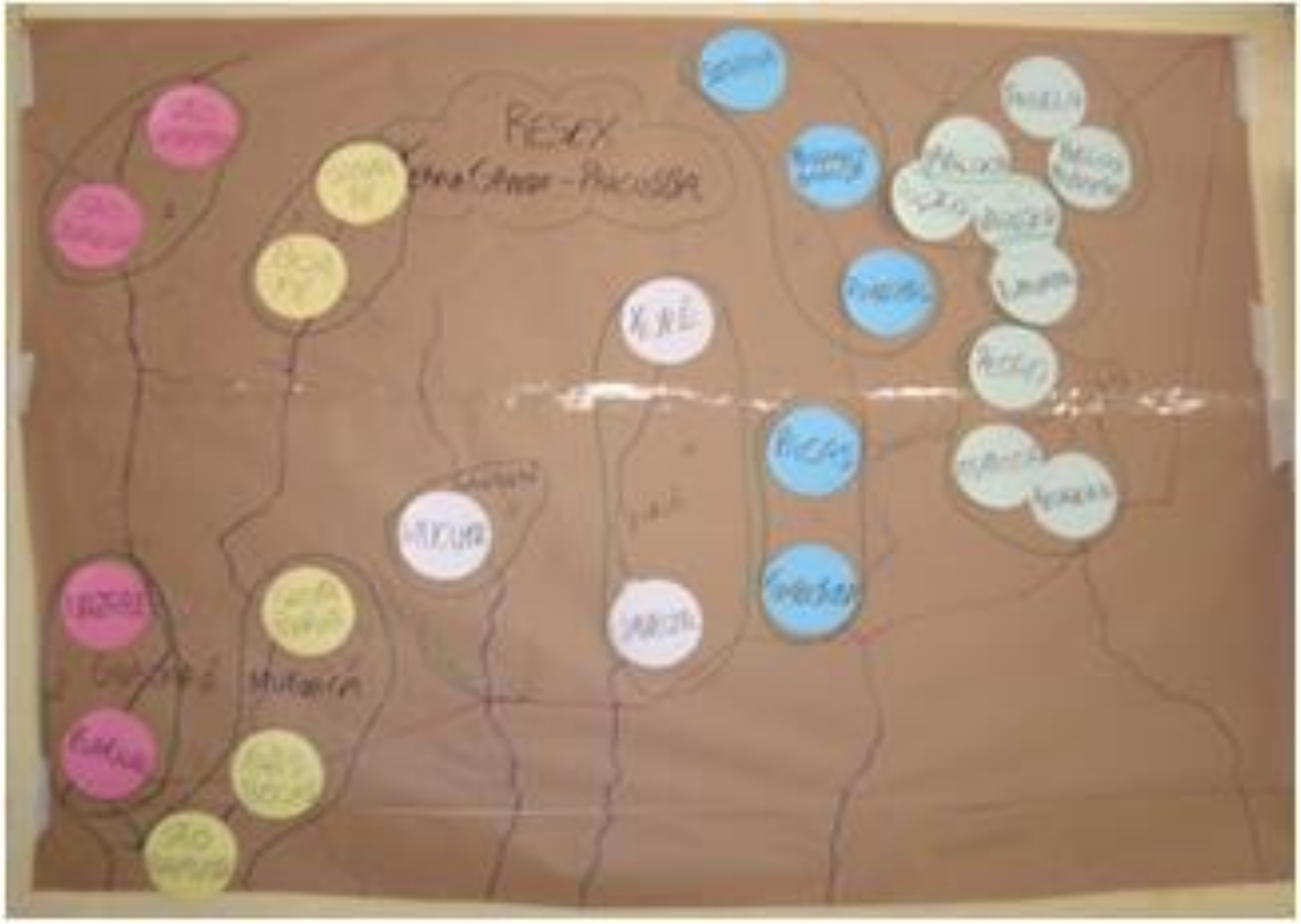
3.1 A RESEX TERRA GRANDE PRACUÚBA: ASPECTOS HISTÓRICOS, GEOGRÁFICOS E SOCIAIS

A RESEX TGP está localizada na região do Marajó-PA, no interior da área dos municípios de São Sebastião da Boa Vista e Curralinho, tem seus limites territoriais e coordenadas geográficas definidos no Decreto de criação da Reserva (BRASIL, 2006b), com uma extensão de 194.695 hectares que se estende pela zona rural dos municípios de Curralinho e São Sebastião da Boa Vista (SSBV), é composta por uma rica biodiversidade incluindo populações humanas que se constituem aproximadamente de 800 famílias, 5.000 pessoas agrupadas em 24 (vinte e quatro) comunidades extrativistas[12] (ICMBIO, 2011b).

A RESEX TGP é uma reserva florestal que abrange uma grande área de várzea entrecortada por seis rios principais, sendo eles os rios Canaticú, Mucutá, Mutuacá, Piriá e Guajará localizados no município de Curralinho e pelo rio Pracuúba no município de São Sebastião da Boa Vista - SSBV. A imagem constante da **figura 11**, tem um significado importante pois é uma construção coletiva, onde os próprios extrativistas, a partir do desenho dos rios localizaram suas comunidades e construíram seu próprio mapa. É importante dizer que a construção do mapa ocorreu durante a reunião de formação do conselho gestor da Reserva realizada em 2011.

[12] O quantitativo de famílias, pessoas e comunidades ainda é uma informação estimada pelo órgão gestor (ICMBio) porque a Reserva ainda não realizou o cadastramento das famílias residentes no território da RESEX para obter um número mais exato.

Figura 11- Imagem do mapa construído pelos comunitários da RESEX TGP



Fonte: ICMBIO/RESEX TGP (2011)

A imagem apresentada na **figura 11** acima foi construída pelas lideranças comunitárias que participaram da reunião para composição do Conselho Gestor da RESEX TGP, realizada na sede do município de Curralinho em 2011. O desenho das linhas é uma representação dos seis rios que compõem o território da reserva, sendo que os círculos representam as vinte e quatro comunidades que se localizam ao longo desses rios; cada grupo de cores identificam os rios com suas respectivas comunidades.

A construção desse mapa objetivou o agrupamento das comunidades em polos para definir suas representações comunitárias que comporiam o Conselho da RESEX, mas se comparada a imagem de satélite demonstrada na figura 1 apresentada no início deste texto, se constata que esses grupos sociais não são avistados pela imagem anterior, pois, não há sinal de degradação ambiental, não é possível visualizar abertura da floresta, o que se conclui que as comunidades que habitam esse território conseguem estabelecer uma relação não agressiva com o ambiente, não sendo necessário desmatar a área para viver no local.

Essas populações se estabeleceram e se organizaram como comunidades ao longo desses rios e dentro da própria floresta, num processo histórico de ocupação e uso dos recursos naturais que ocorreu na Amazônia desde a colonização brasileira pelos portugueses, passando pelo ciclo de exploração da borracha, a exploração da castanha-do-pará na Amazônia, num movimento social forjado pelas políticas de exploração e de desenvolvimento da região, provocando um grande processo de imigração, constituindo e redesenhando o território amazônico. Hoje existem muitas famílias remanescentes desses períodos que ainda vivem da exploração da borracha, da castanha, do peixe, do açaí e de muitos outros produtos extrativistas importantes para a região, como é possível constatar na fala das lideranças comunitárias entrevistadas quando diz que hoje vivem principalmente do açaí e complementa,

> Primeiro foi a borracha, depois é que veio o açaí, né, mas primeiro foi a borracha. Aí eu consegui levar... Trabalhava, na seringueira, aí a gente começou trabalhar lá, passar o verão pra lá. Depois nós conseguimos formar essa escola... aí a gente passou a morar definitivamente. Quando chegava o verão terminava a borracha e já tinha o açaí. E não tinha outro lugar pra gente trabalhar, aí a gente ficou lá trabalhando, aonde a gente tá até hoje (**Liderança comunitária 5,** Patauazal, 2013).

Essas comunidades, trazidas para dentro da floresta, se estabeleceram ao longo desses rios em função de suas necessidades de sobrevivência, constituíram relações sociais, econômica e políticas que definiram o lugar. Para melhor visualizar a distribuição das comunidades extrativitas pelos rios, conforme construído pelas comunidades na figura

anterior, o **Quadro 5** a seguir, apresenta essa distribuição, de acordo com sua localização nos rios e nos municípios correspondentes.

Quadro 5 - Distribuição das comunidades residentes na RESEX TGP, de acordo com sua localização nos municípios e respectivos rios.

MUNICÍPIOS	LOCALIZAÇÃO POR RIO	COMUNIDADE
Curralinho	Rio Canaticú	Timbotuba
		Pacas
		Passagem grande
		Pimental
		Sarafina
	Rio Piriá	Umarizal
		Turé
	Rio Mucutá	Mucutá
	Rio Mutuacá	Santa Maria
		Três Bocas
		São Raimundo
		Boa Fé
		Santa Fé
	Rio Guajará	Portugal
		Nazaré
São Sebastião da Boa Vista	Rio Pracuúba	Estância
		Pedro
		Pedreira
		Patauazal
		Maloca
		Panela
		Varador
		Varinha
		Belos Prazeres

Fonte: Quadro produzido por Walcicléa Cruz (2014)

Após muitas ameaças e opressão, as comunidades extrativistas residentes no local conquistaram por meio do decreto federal s/nº de 05 de junho de 2006, a condição de "área protegida" depois de um longo processo de luta e de reconhecimento do território ocupado em favor dessas comunidades. O processo formal pelo reconhecimento do direito do território que se iniciou em 1997 no IBAMA sob o número 02018.005990/97-51, tendo como parte interessada a Associação dos Produtores Rurais de Curralinho-PA, realizou estudos e análise sobre a situação socioeconômica e cultural dessas comunidades, concluindo-se nos relatórios constantes desse processo que,

> Estas comunidades estudadas caracterizam-se, do ponto de vista, sócio-econômico-cultural, como sendo eminentemente extrativistas [...] o que se convencionou chamar "populações tradicionais", devido à manutenção de um forte vínculo com o extrativismo, tanto florestal como animal (BRASIL/IBAMA, 1997, p. 127)

Porém, antes de conquistarem essa condição de "reserva extrativista", as famílias residentes no local, ficaram à mercê dos grandes interesses econômicos capitalistas

visando a exploração dos recursos naturais da região em grande escala, como foi o caso da madeira e do palmito extraído da palmeira do açaí. Além da exploração dos recursos naturais, a ação dos supostos proprietários de terras que se apresentavam n a região, utilizava a força de trabalho dessas famílias, quase na condição de escravos, visando inclusive expulsá-los da região apropriando-se da área, gerando com isso grandes conflitos na disputa pela terra, como é exposto a seguir,

> É, no tempo que era o José, José Novaes, não era? Foi junto com o seu Vicente aqui, foram os que começaram a luta da terra, em defesa dos seus direitos contra o Ricardo. Então a história começa do Ricardo, aí depois a "Utreides", e depois a firma do Vespaziano, esqueci o nome [...], porque foi assim, agora a luta mais acirrada mesmo foi com o Vespaziano. Que foi a luta mais dura, era ameaça de morte. O cara saía daqui não sabia se ele voltava ou se ele já ficava pra lá. Quando saía daqui todo mundo armado, e eles estavam, eu mostrei até a guarita ontem [...], lá era um ponto de fiscalização deles. Qualquer barco que descesse daqui tinha que parar lá pra eles conferirem a produção pra poder descer aí. Gente, atravessadores de fora não passavam pra fábrica, de lá voltava que não deixavam passar. Então a luta também foi pelo escoamento da produção e pelos direitos nosso. Tanto é que aqui no tempo do Ricardo não se podia fazer roça porque ele não deixava e a luta começou pra construir roça dentro da área pra poder se manter da mandioca. Foi aí que começou a luta que o Ricardo metia processo e aí o seu Vicente, a mulher dele que era a mais braba metia a frente e ele acompanhava ela. Então o Ricardo sabia e metia tudo em cima dele. E a gente foi conhecendo essa história porque a gente foi vivendo, né, ela também junto com ele. (**Liderança Comunitária** 2, Sarafina, 2013)

Essa narrativa está cheia de conteúdo histórico, porém desconhecido da sociedade. Mas naquela época esse conflito chegou a ser denunciado, como é exposto em um requerimento encaminhado em 1999 à Câmara Municipal de São Sebastião da Boa Vista - SSBV, constante do processo de criação da RESEX citado anteriormente, que narra a situação conflituosa na comunidade de Patauazal no Rio Pracuúba, transcrita a seguir,

> Existe na referida localidade, aproximadamente 40 famílias, as quais nela habitam há muitos anos, ou seja: umas moram há 6 anos, outras há 12 e 20 anos e/ou mais. Ocorre que atualmente diz-se proprietário da área o Sr. VESPAZIANO FERREIRA MOTA, o qual colocou na área aproximadamente 20 seguranças, fortemente armados, impossibilitando seus moradores no direito de "IR" e "VIR".
> Outrossim, em razão da coação praticada pela pessoa acima, proprietário da firma "PROVE" – "PRODUTOS VEGETAIS CONSERVADOS LTDA" poderá vir a acontecer uma carnificina no local, haja visto que os moradores não estão mais suportando as ameaças e pretendem reagir (BRASIL/IBAMA, 1997, p. 57)

É possível verificar que as histórias de luta ainda estão vivas na memória dessas pessoas que fazem depoimentos bastante significativos, como foi o caso dos moradores das comunidades de Estância e Patauazal, no Rio Pracuúba em SSBV, que relatam fatos ocorridos nas décadas de 1970 e 1980 e registrados em Relatório de Atividades do órgão gestor ambiental, por ocasião da realização das oficinas comunitárias para discussão e criação do conselho gestor da reserva (ICMBIO, 2011b, p. 7-8):

> a) **Sr. Raimundo** (*Seu Boré*) – Estância - [...] fala que veio morar nesta região quando casou-se; primeiramente trabalhava como seringueiro, depois, passou para a extração de palmito, relembra que nessa época houveram muitas brigas, depois mudou novamente de atividade passando a trabalhar com açaí.
> b) **Isaac** (filho do *Seu Boré)* - complementa explicando a origem do título "Estância", que é o nome da comunidade. Ali, funcionava uma estância do palmito que era coletado no rio acima. Antes, era chamado "porto das moças" até a construção da casa de deposito. Afirma ter sido uma dos "estancieiros" durante 3 meses; trabalho pesado, com demora de pagamento, **tinha 13 anos** na época e definiu o **trabalho como "escravo".** As famílias inicialmente moravam na Pedreira que é mais antiga, depois começaram a se mudar para a Estância e formaram uma nova comunidade. **"Salomão Donato"** era o que se dizia "dono" das terras dessa região. Controlava a coleta da borracha e depois da extração do palmito;
> c) **Seu Neo** – no começo da comunidade, as pessoas diziam que trabalhavam com o **"Seu Roberto"** com seringa. Como o caminho era por terra, a vida era muito difícil. Para facilitar fizeram a limpeza do curso d´agua para passar a canoa, que se transformou em um igarapé. Eles vinha para a região somente no inverno. A família dele foi a primeira a habitar essa região, juntamente com outra família cujo o chefe era conhecido como *"Caranguejo;*
> d) **Seu Neo** continua dizendo que o "seu Roberto" avisou que iria se retirar do Patauzal por conta da pressão da empresa. Até com ameaças da polícia. Nessa época, já haviam mais de 40 famílias. Após, **os moradores passaram a trabalhar na firma**, mas sempre sendo explorados por ela. Algumas famílias desistiram e foram embora. A empresa, inicialmente trabalhava com palmito, depois passou a explorar açaí. Fizeram contrato, mas mesmo assim, este era sempre quebrado pelo patrão.
> e) **Dona Domingas** - relembra que passaram muitas dificuldades na época de repressão da empresa, pois depois que proibiram a passagem dos homens, deixavam passar apenas as mulheres.

Esses relatos retratam efetivamente, uma realidade conflituosa na voz daqueles que foram sujeitos, e ainda o são, desse processo histórico, onde as condições de exploração, tanto humana quanto de recursos naturais visavam sempre a acumulação do capital a qualquer custo. Pessoas como Sr. Raimundo, Isaac, Neo e D. Domingas foram partícipes de uma história de exploração e expropriação, que se entrelaça com a história de ocupação do território brasileiro e especialmente amazônico, neste caso, fazendo com que, muitas populações hoje existentes na Amazônia e no Brasil tenham histórias muito próximas, tendo o trabalho e a luta pela terra, pela propriedade, como elementos estruturantes do processo. É possível demonstrar com esses depoimentos, um paralelo com o que já afirmava Marx em relação a questão fundiária na Europa nos anos de 1844,

> A grande posse fundiária, como vemos na Inglaterra, já abandonou o seu caráter feudal e assumiu um caráter industrial, na medida em que, quer fazer o máximo de dinheiro possível. Ela proporciona ao proprietário a máxima renda fundiária possível, ao arrendatário o máximo lucro possível de seu capital. Os trabalhadores agrícolas, estão por isso, reduzidos já ao mínimo e a classe dos arrendatários já representa o poder da indústria e do capital no interior da posse fundiária[...]. (MARX, 2004, p. 77)

Esse paralelo é possível considerando os depoimentos dos moradores da RESEX TGP, quando citam pessoas físicas como o “Sr. Salomão Donato” e o “Sr. Ricardo” como os supostos donos da terra onde já residiam e trabalhavam. Esses ditos proprietários, com o passar do tempo, e frente a necessidade expansão do capital sobre as áreas potenciais de exploração de matéria-prima, como é o caso da Amazônia, passam essas áreas para uma empresa que neste caso, foi citada a empresa PROVE – Produtos Vegetais Conservados, que seguindo a lógica da expansão do capital , em função da indústria e da propriedade privada, se assume enquanto proprietário do território.

Corroborando com esses depoimentos onde se observa que o poder econômico e a grande propriedade privada são fortes características desse processo. Considera-se ainda o fato de que as famílias residentes ocupam um grande e rico território não totalmente explorado pelo grande capital, o que retrata um processo de colonização promovida pelo Estado evidenciado da seguinte forma:

> O processo de colonização governamental, ainda não consolidado na região, passou para as mãos de empresas de propriedade privada na forma de pessoas físicas, jurídicas ou cooperativas. A lógica do sistema capitalista se preservava e o Estado realizava sua verdadeira função pela sua concepção de existir, pois as leis e distorções do mercado fundiário se caracterizam de forma protecionista (PICOLI, 2006, p. 62)

Há que considerar ainda nesses relatos, o fato de evidenciarem que o trabalho escravo e o trabalho infantil eram utilizados como forma de exploração da mão de obra, como se ressalta no depoimento de Isaac. Ao mesmo tempo, expressam o fato de que, com o fim do ciclo da borracha, essa situação de exploração e dependência se manteve agora com os mandatários e a exploração de outros produtos como o palito e até mesmo o açaí. Seu *Neo* inclusive fala da saída de um explorador individual para a entrada de uma “empresa”, porém a forma de exploração continuou com a quebra dos contratos, fazendo com que várias famílias abandonassem o local.

Com isso, é possível afirmar que, mesmo não existindo um estudo sistematizado sobre a história da RESEX TGP, os depoimentos das comunidades constantes dos relatórios de atividades produzidos pelo ICMBio, são importantes referencial para conhecer um pouco da história dessas populações, tendo em vista que essa história é um patrimônio que somente essas comunidades preservam. Mas é possível encontrar ainda, mesmo que de forma tímida, informações de outras fontes sobre as histórias que ocorreram com essas comunidades que marcam os anos de 1970 até a conquista do

reconhecimento enquanto Reserva Extrativista em 2006, como expõe a seguir o artigo publicado na WEB sobre a mesma:

> A criação da RESEX Terra Grande-Pracuúba ocorreu por demanda das comunidades locais, através de reivindicações e mobilizações sociais, principalmente, a partir de 1997. A briga maior era contra uma empresa palmiteira que explorava essa região. Diversas instituições fizeram parte desse processo de luta pela regularização fundiária dessa localidade, como por exemplo: Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR) de Curralinho, Partido dos Trabalhadores (PT), Conselho Nacional das Populações Extrativistas (CNS) e Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER) do Governo do Estado do Pará (SALERA JUNIOR, 2011).

Esta publicação evidencia a compreensão de que era necessária a regularização fundiária desse território em favor das comunidades extrativistas residentes, em constante disputa com o grande empresário. Demonstra-se aí o envolvimento das entidades representativas dos trabalhadores e de instituições públicas que, depois de muita luta, são obrigadas a reconhecer o direito das comunidades extrativistas. Além da lutas diretas enfrentadas com o grande empresário, lutaram também na justiça onde seus direitos foram reconhecidos, mas isso não era suficiente para alcançarem a tão sonhada e falada "liberdade",

> Aí o Seu Ricardo move uma ação contra nós, aí nós era uns dez, mais de dez trabalhadores. Aí moveu uma ação na justiça, que tinha que vender tudo pra ele. Poxa, não! Nós vamos tentar a liberdade. Aí nós fomos. Veio um ofício pra nós, juntamos uma galera mesmo, uma turma de gente, um bocado de pais que tavam sendo prejudicados, aí nós fomos pra audiência em Curralinho. Aí pra audiência não tinha juiz nem promotor. Tinha uma pretora, uma mulher que tinha lá que chamavam pretora. Aí ela disse olha o caso de vocês eu não resolvo porque é um caso fundiário, é questão de terra, gênero pra lá, e eu não resolvo. Tem que ir pra Breves [...]. Aí foi o Acapú comprou a briga lá, pegou advogado. Pegou o barco da prefeitura, veio e marcou a audiência pra Breves. Pegou o barco da prefeitura e nós fomos embora pra Breves na audiência pra lá. Aí deixa que na audiência, ganhamos a causa, a juíza deu o direito pra nós porque nós era morador de muitos anos, né, e nós dissemos que não tava subordinado a ele e o Ricardo perdeu a ação pra nós. (**Liderança comunitária 1**, Sarafina, 2013)

A luta travada por essas comunidades combatendo a exploração predatória do palmito da palmeira do açaí, recurso natural importante na região e garantindo sua permanência no território tem hoje grandes marcas deixadas pelos exploradores, como é o caso da fábrica de palmito instalada no Rio Canaticú, na área da comunidade Timbotuba, de propriedade do Sr. Vespaziano, que hoje está desativada em função dessas lutas e da conquista da área como RESEX. Ainda é possível ver no local, prédios da Fábrica de palmito desativada, conforme mostram as figuras a seguir. A **figura 12** é a imagem do prédio principal da indústria de palmito da empresa PROVE de propriedade do Sr. Vespaziano. Uma estrutura em alvenaria construída numa região de várzea, mais

precisamente na área onde se localiza a comunidade de Timbotuba no Rio Canaticú, município de Curralinho-PA.

Figura 12 - Imagem do prédio principal da indústria

Fonte: ICMBIO/RESEX TGP (2011)

As **figuras 13 e 14** seguintes, complementam essa mostra da indústria de palmito instalada. A figura 13, a primeira foto, é a imagem da fachada lateral do prédio principal, e na figura 14, a segunda foto, é a imagem de prédios auxiliares que formam o conjunto de prédios ainda existentes no local, conforme foi possível constatar na pesquisa de campo.

Figura 13 - Imagem da fachada lateral da indústria de palmito

Fonte: ICMBIO/RESEX TGP (2011)

Figura 14 - Imagem dos prédios auxiliares da indústria de palmito

Fonte: ICMBIO/RESEX TGP (2011)

A indústria de palmito da empresa PROVE foi desativada em consequência do processo histórico da luta e resistência intensa das comunidades tradicionais residentes,

tanto em defesa dos seus direitos pela ocupação e uso do território, como em defesa dos recursos naturais existentes que estavam sendo devastados pela empresa[13], ou seja, em defesa da conservação da biodiversidade da região.

No interior da RESEX, as comunidades que constituídas ao longo dos rios, dentro da várzea e dos açaizais, construíram uma geografia humana particular, onde as famílias foram se reunindo, ocupando historicamente o lugar no intuito não somente de obter recursos naturais, mas para formar deliberadamente uma comunidade, construindo assim suas próprias formas de organização e modos de vida.

> Olha nós, no momento da comunidade lá, nós éramos poucas famílias lá. Começou com uma família que morava lá, depois comigo já foi duas. Nesse mesmo ano que eu fui pra lá e eu consegui levar a minha família pra lá, tudo. Aí nós conseguimos fazer mais umas oito famílias, lá. Aí começamos pensar numa escola para as crianças [...]. (**Liderança Comunitária 5,** Patauazal, 2013)

Essa realidade converge com muitas outras realidades de comunidades tradicionais extrativistas existentes na Amazônia, tanto pela forma de interagir com a natureza, como pelas similaridades históricas e pela organização de seus espaços. Teóricos que estudam populações tradicionais abordam sobre a relação dessas populações com o território e com a utilização dos recursos naturais, redefinindo suas formas de vida. Exemplificando ressalta-se o seguinte:

> [...] povos e grupos sociais que utilizam os recursos naturais sob a forma de uso comum, numa rede de relações sociais complexas, que pressupõem cooperação simples no processo produtivo e nos afazeres da vida cotidiana, tem-se um processo de territorialização que redesenha a superfície brasileira e lhe empresta outros conteúdos sociais condizentes com as novas maneiras segundo as quais se organizam e autodefinem os sujeitos sociais. Em verdade o que ocorre é a construção de identidades específicas junto com a construção de territórios específicos. (ALMEIDA, 2008, p. 29)

Nesse processo histórico de luta e ocupação do espaço foi desenhando um novo território, agora um território social que se identifica principalmente pelo trabalho autônomo, pela atividade extrativista. No caso das comunidades extrativistas da RESEX TGP, o fruto do açaí é o principal recurso natural que lhes garante o sustento. O açaí é um produto extrativista importante, tanto comercialmente, como para a alimentação básica das famílias da região, pois faz parte da mesa diária dessas comunidades, considerado inclusive

---

[13] A Empresa PROVE – Produtos Vegetais Conservados S/A, foi desativada em função dos danos ambientais causados na região respondendo a processo judicial, constando em uma lista do Ministério Público Federal - MPF que informa dados sobre "o maior conjunto de ações por irregularidades ambientais já encaminhados pelo Ministério Público à Justiça Federal", que pode ser localizado no endereço eletrônico a seguir: www.prpa.mpf.mp.br/news/2008/img/...PA.xls/at_download/file. Por outro lado essa empresa possui um processo administrativo no ICMBIO sob o nº 02122.000232/2011-78, solicitando indenização pelo imóvel em função da decretação da área como Reserva Extrativista em 2009.

como seu principal alimento. Como o intuito visibilizar essa realidade, a figura 15 mostra essa relação desses "sujeitos sociais" com a natureza e com o espaço, onde rios, florestas e seres humanos se encontram, onde uma família se locomove pelos rios e igarapés, navegando e ensinando a navegar aos filhos, tendo ao fundo uma grande área de açaizal.

Figura 15 - Imagem de uma família navegando no interior da RESEX TGP

Fonte: ICMBIO/RESEX TGP (2010).

As populações extrativistas residentes na RESEX TGP comprovam ainda que a relação que estabelecem com o espaço e com os recursos naturais lhes tem garantido a sobrevivência e manutenção no lugar, e ao longo do tempo as famílias foram chegando e as comunidades só cresceram e se consolidaram. O extrativismo do açaí enquanto trabalho autônomo e atividade econômica possibilitou essa formação social, tanto que, foi feito o seguinte depoimento durante as atividades do ICMBIO em 2011, onde relata como foi formada a comunidade de Varador no Rio Pracuúba (SSBV),

> [...] a Comunidade de varador surgiu assim [...] ouviu sua historia da sua bisavó que fugiu com seu bisavô. Trabalhavam com "riscar seringa, pegar ucuúba". Antes também tinha muito cacau, muita laranja, os antepassados gostavam de fazer sítios. Pau de rosa, antes era deserto**, hoje tem mais gente do que na cidade**. **No inverno, pau de rosa é um "garimpo do açaí"**, vem muita gente, depois, só na eleição (**Liderança Comunitária 4**, Estância, 2013).

É importante destacar essa denominação dada pela comunidade da atividade produtiva do açaí: "garimpo do açaí". Essa denominação pode ser considerada de duas formas, tanto pelo seu valor econômico quanto pela importância social e alimentar para essas comunidades. A denominação de garimpo está associada também a riqueza e isto pode significar a ocorrência de uma corrida pela extração do açaí, não somente pelas

comunidades da RESEX como por terceiros, em busca desse ouro na época da colheita, pois como disse o entrevistado sobre o que acontece hoje: “no inverno, o pau de rosa é um “garimpo do açaí” [...], vem muita gente”, ou seja, a área é invadida por pessoas até de fora da Reserva para também explorar o recurso.

Sendo o extrativismo do açaí sua principal atividade produtiva, ou seja, o seu trabalho, ao mesmo que lhes garante também essa relação direta com o território, com a natureza. Nas três figuras a seguir, são apresentadas imagens a fim de demonstrar o quanto essa atividade movimenta a vida das populações extrativistas no lugar, em sua totalidade, exemplificando algumas etapas do processo de trabalho das populações extrativistas na RESEX, desde a colheita até o transporte para a comercialização do produto fora da Reserva.

Figura 16- Imagem de extrativista coletando açaí

Fonte: ICMBIO/RESEX TGP (2011).

Assim, a figura 16, apresenta o momento da extração do fruto, ou momento de apanhar o açaí, onde é necessário subir na palmeira, sendo essa atividade realizada pelos peconheiros ou peconheiras, considerando que: “Peconheiras e peconheiros são apanhadores de açaí que vão até a mata e extraem a capa do ramo do açaizeiro e fazem a

peconha para subir no açaizeiro e apanhar o cacho de açaí”[14] (MERCÊS apud ALMEIDA, 2007, p. 4). A figura 17 é uma imagem do extrativista trazendo o fruto da açaí para a casa, pois chega a ser o alimento principal das famílias. Na figura 14 se mostra o momento do transporte em uma das várias embarcações que navegam nesses rios durante a colheita carregado de açaí.

Figura 17 – Extrativista chegando com o açaí em casa

Fonte: ICMBIO/RESEX TGP (2011).

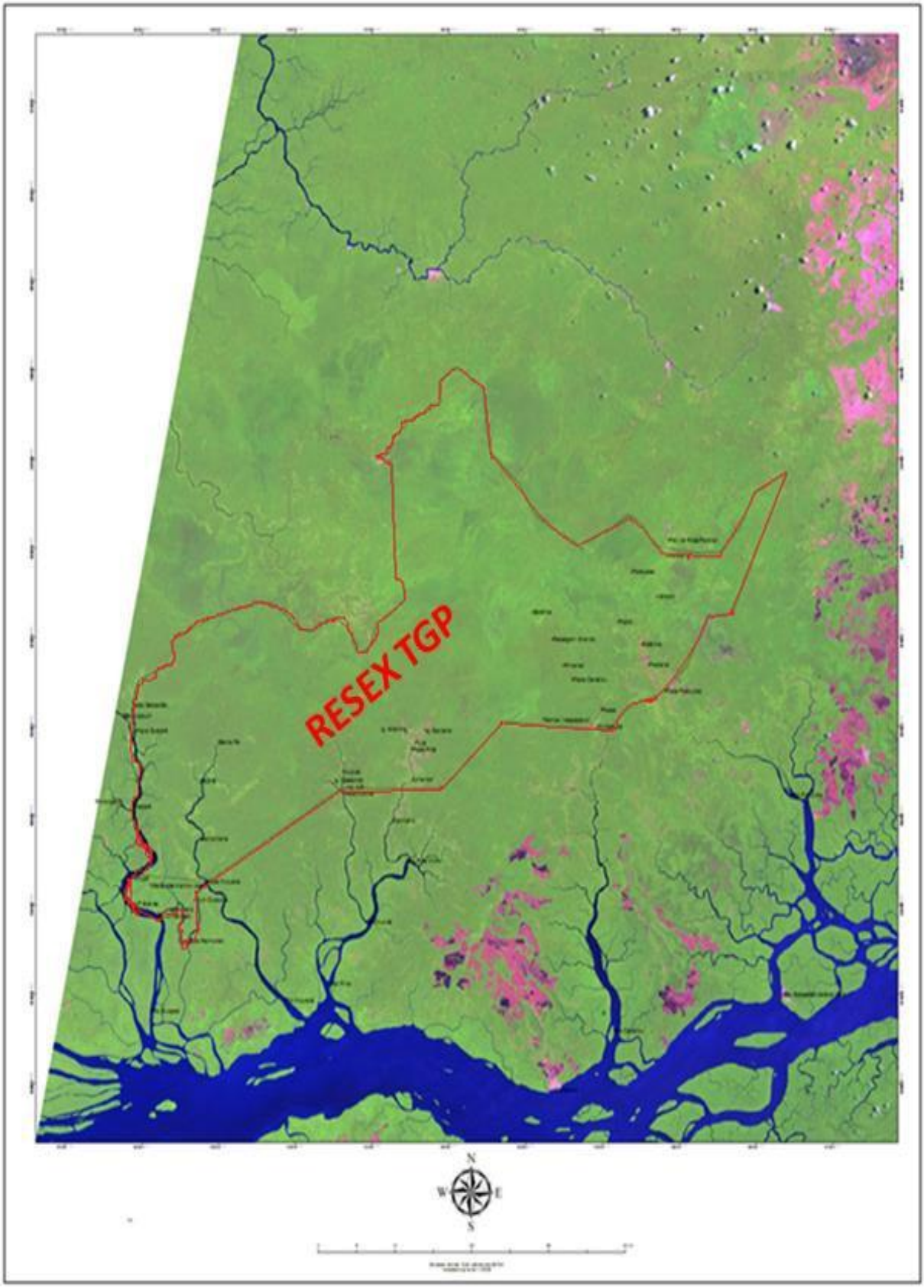
Figura 18 – Imagem de Embarcação transportando o açaí

Fonte: ICMBIO/RESEX TGP (2011).

É fato que a presença dessas comunidades no lugar, tem garantido não somente a sobrevivência dessas famílias, mas garante ainda a conservação da biodiversidade, vivendo principalmente dos recursos naturais extrativistas. Isso se constata na observação da **Figura 19** que é uma imagem de satélite da área da RESEX TGP (desenho ao centro da imagem), demonstrando sua cobertura vegetal compacta, muito bem preservada, parte mais verde da imagem, onde reside a população da Reserva extrativista, com a vegetação bastante preservada, enquanto que, os pontos em rosa significam a existência de áreas ocupadas e devastadas, e neste caso estão bem distantes da área da RESEX.

[14] Referência importante dando o devido destaque ao Projeto da Nova Cartografia Social da Amazônia que Publicou na Série: Movimentos sociais, identidade coletiva e conflitos, o seu Fascículo 21, onde possibilita a fala de comunidades extrativistas de açaí em outras regiões do Pará, como é o caso do Movimento das Peconheiras e Peconheiros da Ilha de Itacoãzinho, Igarapé Caixão e Igarapé Genipaúba – Baixo Acará, Pará, onde assim se auto-definem como “peconheiros e peconheiras” na fala de Maria Sueli das Mercês, Igarapé Caixão.

Figura 19 - Imagem de satélite da cobertura vegetal da RESEX Terra Grande Pracuúba, desenho de seu contorno com as comunidades residentes no seu interior



Fonte: Imagem fornecida pela equipe gestora da RESEX TGP/ICMBio (ICMBIO, 2011a).

Sendo uma floresta densa como se observa na imagem anterior, é extraordinário saber que, por baixo dessa floresta teoricamente fechada, onde não é possível visualizar os rios em fotos aéreas, há populações humanas residindo e se utilizando dos recursos naturais numa outra perspectiva que não aquela imposta pelos grandes interesses econômicos. As figuras 20 e 21 retratam essa diversidade social e ambiental existente. Na figura 20 se apresenta a comunidade de Patauazal no rio Pracuúba – SSBV, comunicada encravada na floresta. Na figura 21 temos a imagem das famílias à beira do rio participando de reunião com o ICMBIO.

Figura 20 - comunidade de Patauazal-SSBV

Fonte: ICMBIO/RESEX TGP (2010).

Figura 21 - Família no rio Canaticú-Curralinho

Fonte: ICMBIO/RESEX TGP (2010).

Não se pode perder de vista a importância da região em que se localiza a RESEX TGP, a região do Marajó-Pará, um imenso arquipélago conhecido nacional e internacionalmente, que por suas características físicas e ambientais, é uma área protegida de grande relevância para a conservação da biodiversidade. Sua riqueza também reside na sua população humana, identificada por seu modo de vida, sua cultura e sua forma de produção que lhes garante a valorização econômica e social do lugar, segundo consta no relatório analítico do Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, o arquipélago do Marajó, é uma grande área protegida, no seguinte contexto a seguir:

> [...] desde a Constituição do Estado do Pará, de 1989, em seu Art. 13, parágrafo 2º, o arquipélago do Marajó foi considerado Área de Proteção Ambiental (APA Marajó). A área de abrangência da APA Marajó compreende 12 municípios, os quais compõem as microrregiões de Arari (Cachoeira do Arari, Chaves, Muaná, Ponta de Pedras, Salvaterra, Santa Cruz do Arari e Soure) e Furos de Breves (Afuá, Anajás, Breves, Curralinho e São Sebastião da Boa Vista), com um total de 5.904.400ha, cujos limites são dados pelo oceano Atlântico, o rio Amazonas e a baía do Marajó. [...] No Marajó existem atualmente quatro Reservas Extrativistas – RESEX: a Resex Mapuá no município de Breves com 94.463 ha, a Resex Terra Grande Pracuúba com 194.695 há, que abrange os municípios de Curralinho e São Sebastião da Boa Vista, a Resex Gurupá-Melgaço com 145.297 ha, abrangendo os municípios de Gurupá, Melgaço e Breves e a Reserva Marinha de Soure, com 27.463 ha (BRASIL, 2012, p. 5-7).

Em muitos casos, é a existência dessas populações nesses territórios, resistindo e sobrevivendo às investidas do capital que possibilitou a conservação dessas áreas e que por isso passaram a ser protegidas, haja vista a riqueza natural que ainda preservam. Tanto que, autores que defendem a conservação da natureza e o uso da mesma pelas populações tradicionais, afirmam essa importância das populações na resistência ao modelo econômico predatório dos recursos naturais, como se observa na afirmação a seguir,

> As Reservas Extrativistas (Resex) se apresentam assim, como um laboratório vivo, para a busca de um modelo de desenvolvimento que se faça com e a partir de populações que têm um saber efetivo, tecido na convivência com a floresta (PORTO-GONÇALVES, 2012, p. 132).

A formação social das comunidades da RESEX TGP se confunde com a história da formação social de nosso país desde a colonização portuguesa, resultante principalmente de planos, programa e projetos estatais/empresariais de desenvolvimento econômico impostos a região. Muitas ações na região foram no sentido de "defendê-la" de outros invasores, ocupá-la, mas desconsiderando a existência de outros povos pré-existentes na região, como os povos indígenas e mais tarde os remanescentes de quilombos, para explorá-la de forma a garantir a acumulação de capital. É em função desses diferentes interesses antagônicos e contraditórios que tanto afeta a realidade de populações humanas em uma RESEX, que se faz importante ressaltar a afirmação a seguir,

> Assim a Amazônia vê transformada sua forma de organização socioespacial. Os diversos sentidos de valorização de seus recursos naturais serão a razão de intensos conflitos. Qual o significado de uma floresta para um índio, ou um caboclo extrativista ou para um madeireiro ou um pecuarista? E de um rio para um caboclo ribeirinho ou um moderno empresário? Cada uma dessas perspectivas implica usos diferentes da natureza e, portanto, formas de organização do espaço diferentes. Num contexto marcado por uma forte presença internacional e pelo enquadramento ecológico que nessa escala ganha expressão, não é difícil se antever o entrelaçamento que o ecológico apresentará com o social e o político na Amazônia. (PORTO-GONÇALVES, 2012, p. 80)

É dentro desse contexto social, político e ecológico, entrelaçado em um espaço territorial desenhado pelas relações de produção constituídas por diferentes grupos e interesses, é que esse estudo foi desenvolvido. No item a seguir se explicita de forma analítica essa realidade, a partir do caso da educação escolar no território da Reserva Extrativista Terra Grande Pracuúba, considerando as políticas educacionais e os sujeitos envolvidos nesse contexto, suas vivências e contradições.

3.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR NOS LIMITES DA RESEX TERRA GRANDE PRACÚUBA

A Reserva Extrativista Terra Grande Pracuúba – RESEX TGP, apresenta uma rica biodiversidade onde a vida humana faz parte desse ambiente de forma bastante dinâmica e integrada ao processo produtivo natural dos ecossistemas locais. No contexto da RESEX a Educação Escolar configura-se como um aspecto essencial para vida comunitária, desde que seja implementada em locais apropriados, com conteúdos discutidos de maneira crítica, reflexiva e inserida no contexto socioambiental no qual estão as populações tradicionais.

Esta Reserva apresenta um panorama educacional que se constitui por escolas municipais, onde ofertam o Ensino Infantil e/ou o Ensino Fundamental, em alguns casos. O Ensino Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental se organizam em classes multisseriadas, enquanto que, as séries finais do Ensino Fundamental são ofertadas pelo sistema de "circuito", com professores que se alternam em diferentes períodos e disciplinas. Não havendo em geral, a oferta do Ensino médio. Em relação ao circuito a comunidade define de forma bem simples que "O circuito? É aquele que circula em cada escola, o professor, eles se destacam de lá pra vir ensinar essa matéria por 45 dias" (Gestor/trabalhador de educação 1, 2013), e fazem a seguinte consideração,

> A pessoa tem que ter um estudo bom pra que a gente lute por uma coisa melhor porque se a gente tem um estudo melhor, a gente sabe por onde ir, pra reivindicar as coisas que a gente pode ter, aí a nossa situação aqui não é boa, a escola nossa é de nível péssimo, eu considero, né, porque um professor vem dá 45 dias de aula, quando ele dá 15 tá bom e 30 dias já foi. (**Liderança comunitária** 2, Sarafina, 2013)

É concreto o descontentamento da comunidade com o funcionamento da modalidade de ensino em forma de circuito, que é um sistema utilizado para dar conta das séries finais do ensino fundamental. No caso das séries iniciais, o ensino é ofertado através das classes multisseriadas. No que se refere às classes multisseriadas, destaca-se sua importância na superação do sistema de ensino compartimentado em séries e disciplinas, mas tendo em vista que o Pará é um dos três Estados brasileiros com mais escolas do campo funcionando com essa estrutura de classes multisseriadas, há que considerar uma crítica sobre o assunto que diz,

> Os professores enfrentam dificuldades quanto ao planejamento pelo fato de trabalharem em turmas que reúnem até sete séries concomitantemente, incluindo educação infantil e ensino fundamental, situação em que a faixa etária, o interesse e o nível de aprendizagem dos estudantes é muito variado. A alternativa mais utilizada para viabilizar o planejamento nesses casos tem sido seguir o livro didático, sem atentar com clareza para as implicações curriculares dessa atitude, uma vez que esses materiais didáticos impõem um currículo deslocado da vida e da cultura das populações do campo da região (HAGE, 2006, p.3)

Ao destacar o planejamento como uma das dificuldades para os professores de classes multisseriadas, se demonstra a desvinculação do que se estabelece a nível escolar nas secretarias de educação e o que de fato deve ser a necessidade das populações do campo, tanto que, a educação escolar tem por base o modelo urbano de seriação e assim, acabam sendo relegadas a um plano de exclusão, pois,

> As escolas multisseriadas constituem sua identidade referenciada na "precarização do modelo urbano seriado de ensino" e para que ofereçam uma educação de qualidade se faz necessário a transgressão desse modelo, que se funda na rigidez com que trata o tempo escolar, impondo a fragmentação em séries anuais e um processo contínuo de provas e testes aos estudantes, como requisito para a progressão no sistema educacional. As escolas multisseriadas têm assumido um currículo deslocado da cultura das populações do campo, inspirado em compreensões universalizantes, que sobrevalorizam concepções mercadológicas e urbano cêntricas de vida e desenvolvimento, em detrimento dos saberes, e modos de vida do campo. (HAGE, 2006, p. 5)

As escolas na RESEX TGP não fogem a essa análise feita por Hage em relação às classes multisseriadas e as próprias condições das escolas do campo de um modo geral. O diferencial está na forma de vida dessas populações, onde estabelecem uma relação intrínseca com o meio e a partir dái, definem suas relações, num processo histórico de ocupação e uso que já se reconhece como tradicional. As escolas ofertadas no campo, e em especial no território de populações extrativistas tradicionais como se verificou, utilizam as classes multisseriadas como forma de oferecer educação escolar, mas sem o compromisso de transformá-la de acordo com a realidade local.

As escolas no interior da reserva TGP se distribuem ao longo dos rios e são da responsabilidade de diferentes gestões municipais, visto que, o território da RESEX TGP se localiza no interior de dois municípios, Curralinho e São Sebastião da Boa Vista. O corpo técnico docente é limitado nesse sentido, além de ainda existirem escolas sem espaço físico adequado. No geral a maioria dos estudantes sofre com a dificuldade de acesso á escola no que se refere aos diferentes níveis de ensino, pois só oferecem o ensino fundamental e hoje anseiam pela oferta do ensino médio.

Como fazem todo seu deslocamento pelo rio, o transporte escolar é fundamental, que no caso da região, são embarcações muitas vezes, de pessoas da própria comunidade abastecidas apenas com o combustível da prefeitura que ainda é fornecido de forma precária e sem possibilitar a segurança necessária para os alunos. Durante a pesquisa de campo foi possível fazer uma imagem de uma embarcação que faz o transporte escolar no rio Pracuúba o que confirma a preocupação com a segurança, diante da lotação e falta de cobertura para proteger do sol e da chuva.

Figura 22 – Imagem de uma embarcação fazendo a condução escolar no Rio Pracuúba em SSBV

Fonte: imagem produzida por Walcicléa Cruz (2013)

Na RESEX TGP se ressaltam diferenças significativas nessas escolas, em relação aos distintos municípios, principalmente em relação a estruturação física e formação de professores, resultando em duas realidades de educação escolar oferecida as populações extrativistas dentro da RESEX. A apresentação desse panorama se dará a nível de dados primários e depoimentos dos moradores que vivem o dia-a-dia da RESEX e da escola, seja como aluno professor, diretor, pai e mãe de aluno e representante comunitário, há inclusive pessoas que acumulam todas essas identidades e funções. Destaca-se ainda o fato de que, de acordo com os dados fornecidos pelo Censo escolar 2013, tanto as escolas de Curralinho como de São Sebastião não possuem autorização/regularização junto aos Conselhos de educação.

Da forma como se definiu o recorte territorial da pesquisa de campo, sendo pesquisadas quatro escolas, duas localizadas no rio Canaticú (Curralinho) e duas no rio Pracuúba (SSBV), foi possível conhecer essas duas realidades da educação escolar. A pesquisa de campo aconteceu nas seguintes escolas apresentadas no quadro a seguir, de acordo com sua localização nos rios, comunidade e municípios correspondentes:

Quadro 6. – Distribuição das Escolas pesquisadas de acordo com sua localização nos rios, comunidade e municípios correspondentes.

MUNICÍPIO	RIO	ESCOLA	COMUNIDADE
Curralinho	Canaticu	E.M.E.F Pimental (anexo)	Sarafina
		E.M.E.F São Francisco dospacas	Pacas
São Sebatião da Boa Vista	Pracuúba	E.M.E.I.F. Independência	Estância
		E.M.E.I.F. São Lucas	Patauazal

Fonte: produzido por Walcicléa Cruz (2014)

Esta seção se subdivide em quatro itens, sendo que os dois primeiros expõem a situação educacional no interior da RESEX TGP, de acordo com os respectivos municípios, considerando as informações levantadas neste estudo, tendo como referência neste caso, a educação escolar ofertada nas escolas citadas no quadro anterior. Nos dois itens seguintes se desenvolve primeiramente uma análise a partir do que as comunidades compreendem como educação e sua importância, e finalmente, no quarto item têm uma análise crítica desse panorama educacional considerando as políticas educacionais dentro desse contexto.

3.2.1 Situação educacional da RESEX TGP no município de Curralinho-PA

Num quadro geral da situação educacional de Curralinho, com base nos dados oficiais do Censo Escolar 2013 (BRASIL/MEC/INEP, 2013), o município possui 45 escolas em atividade que oferecem da educação infantil ao ensino fundamental, com matriculas do 1º ao 9º ano. Dentre o total de escolas, 40 são do campo, e 26 delas oferecem educação infantil. Em relação às duas escolas da RESEX TGP pesquisadas no município, ambas ofertam o ensino fundamental até o 9º ano, mas não ofertam educação infantil nem o ensino médio.

O município de Curralinho concentra a maior parte da área destinada a RESEX. Foram pesquisadas duas escolas no Rio Canaticú: Sarafina e Pacas. A escola existente na comunidade de Sarafina é um anexo da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pimental, mas é neste anexo que se encontram a maioria dos alunos da Escola Pimental, cerca de 80%, conforme informação dos representantes comunitários. A sede da Escola Pimental estava fechada no momento das entrevistas, não sendo possível entrevistar os trabalhadores dessa escola, pesquisou-se o anexo. Já em Pacas foi pesquisada a situação educacional da Escola Municipal São Francisco dos Pacas. As escolas e comunidades pesquisadas no rio Canaticú constam do quadro a seguir:

Quadro 7 – Distribuição do quantitativo de alunos por escolas pesquisadas no município de Curralinho

Escolas de Curralinho	Comunidade	Modalidade de Ensino	Nº de matriculas			Transporte público
			Anos iniciais	Anos finais	Total	
E.M.E.F. Pimental e seu Anexo	Sarafina	Ensino Fundamental	43	21	64	63
E.M.E.F. São Francisco dos Pacas	Pacas	Ensino Fundamental	27	26	53	52

Fonte: BRASIL/MEC/INEP, 2013.

O anexo da Escola Pimental localizado na comunidade Sarafina, foi escolhido como campo de pesquisa devido essa comunidade ter mais alunos que a própria Escola Municipal Pimental e principalmente, por seu maior envolvimento protagonista na história de luta e de criação da RESEX TGP desde o seu início em 1997 até hoje (BRASIL/IBAMA, 1997).

Mas apesar de todo esse espírito de luta por seus direitos, o anexo da Escola Pimental, na comunidade de Sarafina, existe há mais de 15 anos, possui mais alunos do que a própria Escola, porém, ainda não foi reconhecida como uma escola independente e não possui estrutura física própria, funcionando num casa de um comunitário, alugada pela Prefeitura de Curralinho.

A imagem do prédio do anexo da Escola Pimental consta das figuras 23 e 24 mostradas a seguir.

Figura 23 – Casa onde funciona o anexo da Escola Pimental na Comunidade de Sarafina, Curralinho-PA

Fonte: Imagens produzidas por Walcicléa Cruz (2013)

Figura 24 – Interior do imóveldo anexo durante a aula

Fonte: Imagens produzidas por Walcicléa Cruz (2013)

Em relação à estrutura física, a situação das escolas pesquisadas no município de Curralinho é muito similar. Tanto o anexo da Escola Pimental, em Sarafina, quanto a própria sede da Escola Municipal Pimental e a Escola São Francisco dos Pacas não possuem até o momento, prédio próprio. Mas para os moradores da comunidade de Sarafina o anexo já é uma conquista, pois antes tinham que se deslocar de barco para estudar no prédio da Escola Pimental que fica em outra comunidade. a própria Escola Municipal Pimental não tem também um prédio adequado, como se mostra nas imagens a seguir.

Figura 25 – Fachada da Escola Pimental

Fonte: Imagens produzidas por Walcicléa Cruz (2013)

Figura 26 – interior da Escola Pimental

Fonte: Imagens produzidas por Walcicléa Cruz (2013)

Mas a Escola Municipal São Francisco dos Pacas que já existe há mais de 20 anos nunca teve um prédio próprio. E a realidade dessa escola chega a ser degradante, considerando o estado do prédio em que funciona. A liderança comunitária de Pacas relata a situação da educação no lugar, que desde sua adolescência luta para que os moradores tenham acesso a escolarização e assim expõe a situação dessa Escola,

> A escola funciona nesse barracão... um barracão de festa que é da minha mãe e foi alugado pela prefeitura por três meses mas já se passou um ano e a construção da escola nada... é preciso um prédio melhor e que vá até o primeiro ano [ensino médio] não é todos que tem condição de pagar pra mandar estudar em Breves.... olha só essa situação... hoje terça-feira e não tem aula, tem que formar pessoas da comunidade, pra que melhorasse, se formassem e voltassem pra comunidade, mas tem que amar a profissão... (**Líder comunitária 3** – comunidade de Pacas, Curralinho, 2013)

Para ilustrar a fala da comunitária, as figuras abaixo apresentam o local onde funciona a escola São Francisco dos Pacas.

Figura 27 – Imagem da fachada da Escola

Fonte: Imagem produzida por Walcicléa Cruz (2013)

Figura 28 – Imagem do interior da escola

Fonte: Imagem produzida por Walcicléa Cruz (2013)

Apesar de toda essa precariedade da educação na comunidade de Pacas no Rio Cananticú, eles têm clareza de que a educação para eles é muito importante, mas é preciso muito mais. Além de melhorar a infraestrutura, é necessário ter professores com formação adequada, merenda escolar de qualidade, transporte com segurança, etc. Somente um prédio não basta, têm que ter educação de qualidade que garanta o acesso á todos os níveis escolares, a integração das comunidades com a realidade vivenciada, que lhes possibilite melhorar sua organização e sua inserção nos processos sociais, assim como expõe um dos líderes comunitários de Sarafina, sobre suas expectativas em relação à educação,

> [...] a educação precisa melhorar, nós aqui, muita gente fala, nós quer é grupo bom, um colégio bom [prédio], estruturado para que possa receber professores, pra desenvolver uma educação melhor, mas só isso não basta, só um grupo... precisamos de professores capacitados pra dar esse tipo de aula tem que ter amor a profissão [...] isso é difícil também na nossa educação, tá difícil porque precisa ter professor capacitado. (**Liderança comunitária 2**, Sarafina, 2013)

Além da estrutura física, outros elementos são ressaltados na fala dos entrevistados. Um elemento significativo é a necessidade urgente da oferta do ensino médio, pois aqueles que já completaram o ensino fundamental pararam de estudar ou tiveram que sair da comunidade para buscar a continuidade desses estudos fora. Tanto no anexo da Escola Pimental (comunidade de Sarafina) como na Escola de São Francisco dos Pacas (comunidade de Pacas), no Rio Canaticú, as falas são recorrentes e consequentemente, se não há a oferta de ensino médio no lugar se torna quase impossível qualificar pessoas da comunidade para serem professores ou outro profissional qualificado na própria comunidade como desejam e compreendem que isso é fundamental.

Sabe-se que há um compromisso do Estado brasileiro, conforme sua legislação educacional e em especial a LDBEN (BRASIL, 1996), em garantir a formação de professores em nível superior para diminuir o déficit desses profissionais na educação básica, tanto que foram criados vários programas, voltados a formação de professores como o objetivo de "elevar o padrão de qualidade da formação dos professores das escolas públicas da educação básica no território nacional" (BRASIL/MEC, s.d.).

Com o intuito de exemplificar aqui esses programas, se destaca a existência inclusive no Estado do Pará, do PARFOR - Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica, ofertado pelo MEC; os cursos de formação inicial, presencial, emergencial ofertados pela CAPES; e na modalidade à distância, os cursos ofertados pela Universidade Aberta do Brasil - UAB.

Apesar do exposto acima, essas políticas de formação de professores não chegaram até essas comunidades no rio Canaticú, no município de Curralinho, para que lhes possibilitasse o acesso ao ensino superior. A situação se agrava com o fato de que sequer eles tenham acesso ao ensino médio, o que já inviabiliza inicialmente o acesso aos cursos de formação de professores. Considerando o fato de que essas comunidades são populações extrativistas tradicionais e que são abrangidas pela Política Nacional da Educação do Campo (BRASIL, 2010), vale ressaltar o que se expressa sobre a formação de professores na Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação de 3/04/2012, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (BRASIL/MEC/CNE, 2002),

> Art. 12 O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos arts. 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções CNE/CEB nº 3/97 e nº 2/99, assim como os Pareceres CNE/CP nº 9/2001, nº 27/2001 e nº 28/2001, e as Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e nº 2/2002, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal.
> Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes.
> Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:
> I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;
> II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

A política de educação do campo associada à política de formação de professores, ainda está longe dessa realidade vivenciada pelas populações extrativistas nas escolas pesquisadas no município de Curralinho. A grande dificuldade de acesso dos mesmos à sede do município e à municípios próximos para que possam obter essa formação, é determinante no processo. A ausência da oferta de Ensino Médio e da Educação Superior obriga os estudantes a sair de suas comunidades, isto significa que o direito ainda não foi concretizado de fato. E não se pode desconsiderar a relação intrínseca entre a educação e as questões sociais históricas que constituem a vida dessas populações, pois se afirma que,

> Torna-se urgente retomar a centralidade da relação entre educação e sociedade que tanto fecundou o pensamento sócio-educativo, as políticas e suas análises. Relação que se mostra mais complexa com o aumento do acesso à escola dos filhos e das filhas dos coletivos feitos e mantidos tão desiguais em nossa história. (ARROYO, 2010, p. 1384)

A oferta de educação escolar na RESEX TGP, limitada ao ensino fundamental, sem as mínimas condições estruturais e pedagógicas, tendo em vista que não há professores nem técnicos educacionais no lugar que possam dar conta dessa demanda, ficando à mercê de um único professor multidisciplinar e multissérie, está intimamente relacionada com as condições estruturais e sociais a que estão submetidos. Acentua-se nessa realidade a oferta de uma escola desigual numa realidade de condições sociais também desiguais.

A escola é para eles uma conquista, mas ainda relacionada com a luta nas décadas de 1980 e 1990 por "uma educação para todos", a fim de diminuir "as dificuldades de acesso e de permanência na escola", e para quem não tinha escola, o que têm agora foi o que lhes coube nesses 30 anos. E desta forma seus relatos emocionantes demonstram a importância que a educação tem para as relações que estabelecem e necessitam estabelecer na realidade que vivenciam sempre associando a educação a possibilidade de luta, de ter qualidade de vida, e expressam que,

> A minha vontade era que eu tivesse podendo estudar, né, desde o começo pra me formar, mas hoje eu vejo a dificuldade que é ter pouco estudo, [...] não é fácil não a pessoa ter pouco estudo. **A pessoa tem que ter um estudo bom pra que a gente lute por uma coisa melhor** porque se a gente tem um estudo melhor, a gente sabe por onde ir, pra reivindicar as coisas que a gente pode ter. (**Líder comunitário 2**, Sarafina, 2013)

A ausência de políticas públicas de uma forma geral é visível nas comunidades das escolas pesquisadas no município de Curralinho. Além da problemática educacional, a situação se agrava quando associada a outras questões sociais e estruturais como é o caso da energia elétrica que as famílias também não têm acesso. Eles denunciam inclusive o descaso dos governantes em relação á instalação na comunidade de Sarafina, de um "Telecentro Comunitário"[15], programa do Ministério das Comunicações – MC, para promover a inclusão digital dos moradores da comunidade da Sarafina. Inclusão digital, acesso aos recursos tecnológicos, é um direito social, assim como a educação. Pode-se afirmar, porém, que é indigno por parte do poder público, instalar em plena floresta um espaço com equipamentos compatíveis para que os moradores entrassem na era digital, mas num lugar sem energia e sem garantir as condições para isso, sem no mínimo, ter um técnico que pudesse contribuir com essa comunidade.

[15] Telecentros comunitários são espaços públicos providos de computadores conectados à internet em banda larga, onde são realizadas atividades, por meio do uso das TCIs (tecnologias da Informação e Comunicação), como o objetivo de promover a inclusão digital e social das comunidades atendidas (http://www.mc.gov.br/inclusao-digital-mc/telecentros/conheca-o-telecentro-comunitario/)

O Telecentro comunitário poderia ser um importante aliado da comunidade de Sarafina, que ainda luta por uma escola digna, com professores com formação adequada, etc., o problema é que o "Telecentro", construído há quase três anos, nunca funcionou, ou melhor, os equipamentos continuam encaixotados, mas o gerador de energia nunca veio e muito menos o técnico que pudesse auxiliá-los, como pode ser constatado nas imagens a seguir,

Figura 29 - Imagem do prédio do Telecentro na comunidade de Sarafina

Fonte: Imagem produzida por Walcicléa Cruz (2013)

Figura 30 – Imagem da interior da casa com os equipamentos do Telecentro

Fonte: Imagem produzida por Walcicléa Cruz (2013)

As imagens mostram no mínimo uma desconexão das políticas que são implementadas nesse contexto. Uma realidade escolar bastante precária, tendo á frente do prédio da escola outro prédio ocupado por caixas, contendo uma série de equipamento de informática e comunicação, que lhes poderia ser muito útil diante de tanta dificuldade de acesso a educação e à informação.

O maior agravante é o fato de que o "telecentro" sequer foi efetivamente instalado, não está sendo utilizado, demonstrando que não há preocupação do poder público em fazer funcionar. Sendo a escola o foco deste estudo, certamente esses equipamentos poderiam ser utilizados até mesmo pela escola, como forma de contribuir com o aprendizado dos alunos e interligá-los com o restante da sociedade.

Entretanto pergunta-se: como teriam professores qualificados em informática? Como a tecnologia poderia ajudar essas comunidades? São questões relevantes que essa comunidade necessitará refletir dentro desse panorama para que possam continuar na luta por seus direitos. Porém, não se pode deixar de dar ênfase ao conteúdo que expressa um dos entrevistados, quando ao final, fala do seu sonho depois de tanta luta já realizada e alguns direitos alcançados como é o caso da instituição do território que ocupam como uma reserva extrativista, uma unidade de conservação, e diz,

> [...] o meu sonho ainda não foi concretizado. Após a criação e hoje o andamento, ainda não tá cinquenta por cento do que eu desejo, tá aliás, 45 a 47%, do que eu pensei quando eu conheci, quando foi a proposta de criação. Eu desejo, eu quero que os direitos sejam iguais, dentro da unidade, **que a educação seja de boa qualidade**, **que as pessoas vivam uma vida digna, que essas crianças que hoje estão, sejam os educadores desse povo, que vem ainda**. Hoje eu tenho neto com nove anos, que já sabe ler e escrever. Ele lê que é uma beleza e isso aí é muito importante. Eu quero que eles aprendam e que seja dentro da unidade. Eu quero pra toda a unidade, não quero só pra cá, mas pra toda a unidade (**Liderança comunitária 1**, Sarafina, 2013)

O conteúdo da fala do desse comunitário expressa uma clara consciência de sua realidade, o que tornou possível seu envolvimento na luta, seja para se libertar do explorador, do opressor, ou para defender seu território buscando conquistar para todos e todas direitos fundamentais, e isto leva a considerar que, "Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência" (MARX, 2007, p. 94). A educação para esse líder comunitário está associada a possibilidade de ter consciência de seus direitos, de aprender a se defender do opressor, de se apropriar dos conhecimentos para se manter no lugar e nunca para deixá-lo.

Neste sentido a escola não pode ser somente para diminuir os números do analfabetismo ou do déficit educacional. A educação na perspectiva dos comunitários vai além da estrutura e dos conteúdos escolares, ela precisa desempenhar um papel de integrar cada vez a população com o espaço em que vive, necessita dialogar e contribuir mais com essas populações. Nesse contexto, escola e populações extrativistas são indissociáveis. E como já se destacou anteriormente, "A pessoa tem que ter um estudo bom pra que a gente lute por uma coisa melhor porque se a gente tem um estudo melhor, a gente sabe por aonde ir, pra reivindicar as coisas que a gente pode ter" (**Liderança Comunitária 2**, Sarafina, 2013).

3.2.2 Situação educacional da RESEX TPG no município de São Sebastião da Boa Vista – PA

Conforme informações levantadas na base de dados do Ministério da Educação - MEC, baseadas no censo escolar de 2013 (BRASIL/MEC/INEP, 2013), o município de São Sebastião da Boa Vista conta com 39 escolas municipais em atividade, sendo que a maioria se concentra na área rural com um número de 35 escolas; destas 35 escolas na área rural, 32 delas oferecem Educação Infantil, 34 oferecem Ensino Fundamental até o 9º ano; enquanto que, 15 dessas escolas ofertam vaga para EJA – Educação de Jovens e Adultos.

As duas escolas do município definidas para a pesquisa de campo, E. M. E. F. Independência, da comunidade Estância e E.M. E. F. São Lucas, da comunidade Patauazal, estão entre as escolas que oferecem tanto Educação Infantil quanto Ensino Fundamental até o

9º ano. Vale lembrar que essas escolas foram eleitas para estar na pesquisa campo em função da importância das comunidades Estância e Patauazal na história das comunidades residentes e pela sua inserção na conquista da RESEX. No quadro a seguir apresenta os números dessas escolas.

Quadro 8 - Distribuição do quantitativo de alunos por escolas pesquisadas - SSBV

Escola	Modalidade de Ensino	Nº de matriculas			Transporte público
E M E I F Independência		Creche	Pré-escola	Total	
	Ensino Infantil	2	15	17	17
		Séries iniciais	Séries finais	total	
	Ensino Fundamental	58	38	96	96
E M E I F São Lucas		Creche	Pré-escola	Total	
	Ensino Infantil	6	25	31	17
		Séries iniciais	Séries finais	total	
	Ensino Fundamental	70	37	107	148

Fonte: MEC/ (BRASIL/MEC/INEP, 2013.

As figuras a seguir apresentam imagens da Escola Independência, que se localiza na Comunidade Estância. Essa escola carrega no seu nome o conteúdo de sua própria história de luta e embate travado com a Prefeitura do município para conquistar uma escola independente, dentro da própria comunidade. Na **figura 31** tem a imagem da fachada da escola; construída em alvenaria; a figura 32 apresenta o interior de uma sala de aula da escola; e a figura 33 apresenta as crianças da educação infantil no intervalo do lanche, acomodadas na cozinha, pois a escola não possui área livre para isso.

Figura 31 – Imagem da fachada da Escola Independência

Figura 32 – Imagem da sala de aula da Escola Independência

Figura 33 – Imagem das crianças da educação infantil

Fonte: Imagens produzidas por Walcicléa Cruz durante a pesquisa de campo (2013)

As imagens da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Independência, localizada na comunidade Estância, rio Pracuúba – SSBV demonstram as condições atuais dessa escola, mas sua história de constituição se dá no processo de consolidação da própria comunidade a partido do entendimento de que era necessário ter uma escola para que as famílias que estavam na comunidade pudesse se manter no local, onde possibilitaria seu sustento, suas necessidades básicas. Assim, na década de 1980 iniciam uma luta em busca de conquistar essa escola.

Inicialmente os alunos estudavam numa escola na comunidade vizinha chamada Pedreira, que tinha o nome do "dono" de segundo os moradores, se dizia ser o verdadeiro dono de toda essa área aqui, "Salomão Donato". Mas as famílias da comunidade Estância não se conformavam com a situação de ter que se deslocar para outra comunidade para estudar, então fez pressão junto a Prefeitura para ter sua própria escola. Foi quando chegou um professor para a escola, e se viu diante de um grande conflito que fez nascer a nova escola denominada de "Independência" porque que se tornaram "independentes" da Escola do Salomão Donato. Assim, os entrevistados relatam essa história,

> Eu vou contar pra vocês aqui o seguinte: quando eu fui autorizado aqui pelo prefeito pra vir pra cá, existia aqui uma escola chamada: Salomão Donato, que era justamente o proprietário de toda essa área aqui. [...] Dizia que era dono daqui. E aí surgiu essa situação com o Donato por causa do dono daqui, e eu vim de lá da cidade de Boa Vista, quando eu cheguei aqui não encontrei Salomão Donato aqui nessa vila, eu encontrei essa escola ali nessa comunidade: Pedreira. [...] eu tinha vindo pra trabalhar no Salomão Donato, né, eu voltei lá na cidade de novo e disse: olha eu não encontrei Salomão Donato lá na Estância onde é pra funcionar a escola? Aí o prefeito me autorizou a trazer essa Salomão Donato pra cá, pegar de lá, essa placa da escola. Pegar o material e trazer pra cá e aí surgiu o negócio do impasse, sabe? E aí quando eu cheguei lá na comunidade, eles não aceitaram. Disseram que não, que a escola era lá. E aí eu já vinha trazendo o ofício da prefeitura, eu consegui trazer esse material pra cá, mas quando eu cheguei aqui não deu certo. Aí começaram a não querer vim pra cá estudar. Aí eu sei que eu voltei novamente lá, chamei o prefeito e disse: olha se você quiser mandar outra pessoa pra lá você manda porque eu não vou mais tá um problema lá. Porque o pessoal da Salomão Donato não quer que a escola vá pra lá pra Estância, no caso geograficamente isso aqui é ruim no verão, seca todo o rio aqui. Essas crianças é ruim pra vir pra cá. [...] Eu sei que aí o prefeito chamou a secretária de educação, na época, a professora Marieta, e aí, resolve o problema da escola lá. Ela disse: professor, o que nós vamos fazer pra essa escola funcionar na Estância? Eu disse olha a Salomão Donato fica lá mesmo e cria outra na estância, independente. E qual é o nome? Chamou lá um pedagogo [...], é **Independência**, **Independência**. Aí foi criada a **Independência** [...]. (Gestor/trabalhador em educação 3 – 2013).

Essa história tem no seu bojo mais uma vez, a informação subjacente da situação de opressão e exploração em que viviam essas comunidades. A expressão "dono da área" demonstra que havia uma relação de subordinação, mas ao mesmo tempo já se esboçava no episódio da escola certa indignação, tanto que o nome da escola "Independência" foi aceito

imediatamente e se mantém até os dias de hoje. Outro elemento importante da história narrada acima é o fato de que, apesar da educação ser uma política pública, um direito fundamental dos cidadãos, foi necessária a ação das famílias da comunidade e também do professor para que a conquista acontecesse, se houvesse acomodação os moradores iriam continuar na escola do dito "dono do lugar".

É informado que além do Ensino Fundamental, a escola tem uma turma especial de ensino médio à distância, promovida pelo governo estadual, com três turmas formadas. O professor/diretor é fruto dessa escola conquistada pela comunidade Estância e está concluindo sua graduação em uma turma do PARFOR/UFPA em SSBV, hoje atua na Escola Independência, como diretor e professor e declara,

> [...] comecei estudar já com sete anos e tive que repetir algumas séries, estudei com o professor aqui. Ele me alfabetizou. Hoje é importante a gente trabalhar junto, né porque eu tenho um respeito por ele, e ele agradece assim porque ele nos educou, nos alfabetizou e hoje estamos trabalhando na mesma escola e isso é gratificante pra gente [...].(Gestor/trabalhador em educação 1 – 2013).

Nas entrevistas com os profissionais desta escola, encontram-se duas gerações diferentes de profissionais de educação atuando na mesma escola, um exemplo de como uma comunidade é capaz de produzir seus próprios profissionais de educação, mantendo seus filhos no lugar, apesar das dificuldades de constituir essa escola, ter acesso aos diferentes níveis de ensino, inclusive de formação superior.

A Escola Municipal Independência funciona em um prédio próprio, com boa estrutura física diferentemente da realidade encontrada nas escolas de Curralinho apresentada nesta pesquisa. Tem uma estrutura física organizada com cozinha, banheiros, 3 salas de aulas e mais duas salas improvisadas, que seriam a secretaria e o pátio da escola. Como não há espaço para atividades externas, pois a escola é construída em cima de estivas, somente na época do verão, no período de seca do rio, é possível então realizar atividades como educação física e afirmam que, "no verão que já facilita mais a gente faz ali no campo, faz a educação física, ai a prática a gente faz lá, porque a escola mesmo não tem espaço" (Gestor/trabalhador em educação 2, Estância, 2013).

É muito interessante como a dinâmica do rio determina a vida das comunidades. O rio lhes possibilita suas condições materiais para que as relações de produção estabelecidas com o extrativismo do açaí sejam possíveis, pois no período de cheia, o rio lhes beneficia com o acesso aos açaizais que ficam alagados, e com as aberturas feitas pelos extrativistas, obtém passagem de pequenas embarcações nesses açaizais realizando a colheita do fruto, garantindo seu sustento. Nessa relação direta com o movimento do rio, a comunidade Estância têm suas

estruturas construídas em cima de estivas, e assim a vida se estabelece dentro d'água, pelo menos enquanto o rio está cheio, como vemos nas imagens a seguir,

Figura 34 – Conjunto de imagens da comunidade Estância construída em cima de estivas

Fonte: Imagens produzidas por Walcicléa Cruz durante a pesquisa de campo

A Escola Municipal São Lucas na comunidade de Patauazal, também fez parte desta pesquisa. Depois de muita luta essa comunidade também conquistou sua escola. E hoje têm um prédio novo, mas afirmam que isso não foi fácil, pois, "primeiro a gente fez uma casa particular, depois a gente foi pra cima do Prefeito aí ele comprou outra casa de um rapaz lá que saiu, comprou essa casa, aí a escola começou a funcionar" (**Liderança comunitária 5**, Patauazal, 2013). Além disso, essa liderança esclarece a importância da escola desde o início para a formação da comunidade e diz,

> Ajudou muito. Teve o maior significado pra nós porque se caso nós não tivéssemos conseguido escola, talvez nós não fosse morador de lá porque eu não ia querer para os meus filhos aquilo que eu não aprendi. Eu ia querer o máximo pra eles [...], então se não tivesse escola eu preferia dar um murro pra outro canto, mas onde tivesse escola pra eles estudarem. Aí como a gente conseguiu ficar lá [...], então ela ajudou muito a gente a ficar na comunidade.

Atualmente a escola tem um novo prédio conforme imagem da Figura 35, a seguir.

Figura 35 – Imagem da Escola Municipal São Lucas, comunidade de Patauazal, no rio Pracuúba (SSBV).

Fonte: http://navenezadomarajo.blogspot.com.br/2012/03/veja-como-foi-inauguracao-do-posto-de.html. Acesso em 22/05/2014.

Tratando da questão estrutural, as escolas das comunidades de Curralinho ainda precisam avançar muito nas suas estruturas, considerando que em São Sebastião da Boa Vista há um grande diferencial neste sentido. Isso tem relação direta com a forma como o poder público de cada município trata a questão da educação, além das condições sociopolíticas e econômicas que interferem diretamente nessas políticas públicas.

Mas as histórias de luta e conquistas pela escola são muito similares e seus objetivos também. Essas comunidades têm em comum a sua condição de população extrativista tradicional e isto significa que a escola, identificada como escola do campo, necessita de uma vinculação com a realidade desses grupos, mas não é possível constatar essa vinculação diante desse depoimento do professor da Escola Independência,

> [...] eu confesso assim que eu tenho falado sobre a reserva, mas não tenho me aprofundado em repassar alguma coisa..., até porque vocês devem nos orientar agora, né, para que daqui pra frente a gente vá fazer alguma coisa já. Trabalhar alguma coisa na sala de aula, agora de falar de reserva a gente já falou, né. Aí eu não trabalhei sobre o decreto, né, não tenho o número do decreto, né, aí eu não tenho feito isso. Tenho falado da reserva sim, que é uma reserva federal, que é uma área de proteção, né, mas não tenho me aprofundado sobre o assunto (gestor/trabalhador de educação 3 – 2013)

Porém se analisa o fato de que a estrutura física não representa a escola que efetivamente se busca neste estudo, uma escola integrada à vida dessas populações, que considere a realidade socioambiental, especialmente, sua condição de Reserva Extrativista. Neste sentido é fundamental levar em conta, o que expressa as Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, no parágrafo único do seu artigo segundo,

> § único - A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL/MEC/CNE, 2002)

Vale observar que as condições pedagógicas também se diferenciam em relação aos dois municípios, pois muito se avançou na formação do professor no município de São Sebastião, tanto que o Diretor da Escola São Lucas tem graduação, e o diretor da Escola Independência já estava concluindo sua graduação este ano. Essa diferenciação da estruturação das escolas no contexto geral do território da reserva extrativista denota uma condição de desigualdade dentro do mesmo espaço, fazendo com que comunidades que estão dentro de um único território tenham formas diferentes de acesso e de condições estruturais da educação que é ofertada, e esses aspectos precisam ser considerados no sentido de fazer com a educação chegue para todos de forma igualitária.

3.2.3 Educação na Resex TGP: uma concepção de direito, de luta e de liberdade

A questão da Educação escolar no contexto da RESEX TGP, assim como todos os direitos fundamentais garantidos pela Constituição Federal sempre foram de difícil acesso para essas populações, considerando as condições históricas a que foram expostos tonando-os vulneráveis e invisíveis socialmente. Mas em vários recantos do país muitos desses grupos se organizaram, reagiram em busca de seus direitos, como foi o caso dos seringueiros. No sentido de estabelecer um paralelo sobre a questão educacional entre a realidade de seringueiros no Estado Acre, que entre as décadas de 1970 e 1980 marcaram o início da luta dos extrativistas no Brasil, tendo a educação como estratégia dessa luta, e a realidade vivenciada pelas comunidades da RESEX TGP, transcreve-se neste espaço o que Chico Mendes declara em uma entrevista concedida em 1988, a Linda Rabbin, citada por Mary Allegretti (2002, p. 324):

> E em 80, 81, por aí assim, a gente passou a articular, numa comunidade aqui bem distante, a possibilidade de se criar um modelo de alfabetização popular para o seringueiro; isso com o objetivo de fortalecer mais a luta desse trabalhador, porque com um trabalho de educação popular, isso iria ajudar também a fortalecer essa luta, esse movimento dos trabalhadores. E a coisa deu certo. Então nessa época, foi criada a primeira escola do Projeto Seringueiro com um método de ensino ligado àquele educador Paulo Freire.

Qualquer exposição e análise da realidade educacional escolar na RESEX TGP, deverá compreendê-la a partir do processo histórico que levou essas comunidades a ver e objetivar a educação escolar como um de seus mecanismos de “liberdade” e transformação da realidade. Importantes lideranças se configuraram nesse processo, protagonizando juntamente com o restante da comunidade as lutas travadas em defesa do território, dos recursos naturais e pela permanência da Comunidade no lugar que ocupa até hoje, e que após todo essa luta histórica foram em busca do reconhecimento do seus direitos enquanto populações extrativistas até a conquista do título de RESEX em 2009. Assim, de forma emocionada, o líder comunitário fala de suas lutas:

> [...] aí entrou a escola e eu passei a estudar (alfabetização de adultos), porque quando eu estava estudando eu aprendi que eu deveria me defender, não só eu, mas que tudo fosse liberto. [...] eu pensava assim: poxa eu não aprendi, mas meus filhos vão precisar aprender [...] não vamos deixar ninguém nos dominar, nós não vamos deixar ninguém subordinando moradores, trabalhadores aqui, para que nós possamos ter o nosso direito garantido e nós vamos ter que buscar os nossos direitos [...] (**Liderança comunitária 1**, Sarafina, 2013).

É a partir dessa concepção de educação das populações extrativistas, sejam aqueles pioneiros da luta no Acre que objetivaram “fortalecer a luta” através da educação ou os extrativistas no interior do Pará, neste caso, os residentes na RESEX TGP, que acreditaram

que a educação escolar teria uma importante função, lhes “ensinaria a se defender dos opressores” é que se inicia essa análise. Esse depoimento narra um período de lutas muito intenso ocorrido na década de 1970/1980, expressa uma concepção de educação carregada de intencionalidades, onde além da luta pela liberdade visavam conquistar direitos, e a educação através da escola se tornou uma importante bandeira.

Ocorre que, nesse mesmo período a educação estava em debate entre os educadores de forma crítica, que segundo Frigotto, a I Conferência Brasileira de Educação em São Paulo, aponta para uma “inversão de sinal”, tendo em vista as iniciativas dos movimentos sociais em prol da educação, e diz que,

> Neste processo de inverter o sinal, as análises dos movimentos sociais e os próprios movimentos sociais fecundam e ampliam a compreensão do educativo. Primeiramente se ampliam as análises que buscam entender os processos educativos que se dão no conjunto das relações e lutas sociais e, então, a problemática da escola é apreendida em sua relação com estas lutas. (FRIGOTTO, 1995, p. 45)

O que aconteceu nesse momento no interior dessas comunidades em luta não era apenas um “sinal”, era realidade de fato. A escola foi em si uma conquista social, resultado da luta dessas populações. Atualmente existem 24 comunidades de famílias residentes no território, onde a escola é um elemento agregador importante e que, segundo os depoimentos, possibilitou a permanência dessas famílias no lugar que compreendem ser um fator de manutenção dos filhos dentro da área, não sendo necessário sair para estudar em escolas longe do lugar onde se constituíram. Assim se declara quanto ao significado da escola para sua comunidade de Patauazal,

> Teve o maior significado pra nós porque se caso nós não tivesse conseguido escola, talvez nós não fosse morador de lá porque eu não ia querer para os meus filhos aquilo que eu não aprendi. Eu ia querer o máximo pra eles [...], então se não tivesse escola eu preferia dar um murro pra outro canto, mas onde tivesse escola pra eles estudarem. Aí como a gente conseguiu ficar lá [...], então ela ajudou muito a gente a ficar na comunidade (**Liderança comunitária 5**, Patauazal, 2013)

Este trecho da entrevista nos possibilita compreender o quanto investiram na conquista de seus direitos, inclusive a educação escolar, que lhes fez dar sentido para estar e se manter nesse território, tanto que para muitos a alfabetização se tornou tudo que se poderia querer de uma escola, lembrando que o trabalho, para a satisfação de suas necessidades básicas, foi o que fundamentou essas relações e levou-os a se localizar dentro dessa floresta e constituir suas famílias, compreendendo que isto significa a “produção dos meios para satisfação de suas necessidades, a produção da própria vida material, e este é sem dúvida um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história” (MARX e ENGELS, 2007, p. 33).

Essa afirmação de Marx e Engels possibilita relacionar teoricamente esse estudo com o fato de que os sujeitos que constituem a RESEX TGP produziram e produzem sua própria história, mediados por suas relações de produção e sociais que ao longo do tempo foram se transformando até chegar à realidade atual. O passado vem no sentido de esclarecer melhor esse presente, tanto que as falas das entrevistas dos moradores se intercalam entre passado e presente, pois não querem deixar essa história construída anteriormente desaparecer, pois é o que dá sentido às suas necessidades. Isso ficou assim evidenciado,

> A questão da educação [...] porque eu já tô com uma idade meia avançada, mas aquelas pessoas que já tão aí na juventude, as crianças, precisam aprender, né ter uma educação, uma educação boa para que no futuro eles possam mostrar o sentido daquilo que aconteceu no passado e vai se chegar no presente e no futuro, porque através da educação é que agente alcança conhecimento, alcança os objetivos da gente e consegue, porque eu sempre digo assim: meus filhos estudem para que não vão passar o que eu passei[...]. (**Liderança comunitária 1**, Sarafina, 2013)

Quanto se objetivou neste estudo analisar criticamente a educação acessada pelas populações tradicionais no contexto escolar da Reserva RESEX TGP, considerando a realidade socioambiental de grupos sociais residentes nesta UC, se considerou principalmente a importância que essas populações atribuem a educação. Para elas a educação tem uma conotação bastante relevante, no sentido de compreender a educação como um mecanismo de liberdade, de apropriar conhecimento para se defender dos "interesses dos que vem para dominar e lhes tomar o que lhe é de direito", pensam a educação com arma para combater a pobreza, a ignorância e ao mesmo tempo, dar-lhes a dignidade necessária para não se deixar dominar.

Assim, dada a importância da educação para as comunidades da RESEX TGP, dentro de uma perspectiva da tomada de consciência de um direito, mas especialmente, pela vinculação que fazem da educação com a possibilidade de conquistar uma liberdade, se encontra aí um campo fértil para que a educação seja potencializada no sentido de realmente vinculá-la a essa realidade socioambiental complexa e diversa, que é a vida das populações extrativistas tradicionais, sendo necessário aprofundar essa análise frente às políticas públicas existentes.

3.2.4 Considerações analíticas das políticas educacionais no contexto da RESEX TGP

Este estudo de caso não se pretendeu fazer da escola um lócus descontextualizado da realidade das populações extrativistas tradicionais residentes nesse território, por compreender que os fatos não são isolados, a escola não nasce em si mesma, ela é consequência das relações sociais, econômicas e políticas dentro desse contexto. Com isso, se exigiu um

exercício de análise capaz de relacionar esses diferentes aspectos com a situação vivenciada pelas populações extrativistas, onde seu contexto histórico foi determinante para evidenciar a configuração de uma contraposição ao sistema capitalista, opondo-se ao modelo econômico imposto, compreendendo a educação escolar com uma forma de se apropriar do conhecimento para ter mais qualificação nesse enfrentamento.

No momento em que reagem às condições de opressão e exploração numa sociedade como a brasileira, dependente e submissa aos interesses do grande capital, a história de vida dessas populações demonstram no que se configuraram as políticas estatais para o desenvolvimento amazônico desde a época da colonização até os nossos dias, tendo em vista que "[...] o interesse maior do Estado era contemplar o capital nacional e internacional, como forma de expandi-lo dentro dos ditames da estrutura capitalista mundial [...]" (PICOLI, 2006, p. 61).

Essa discussão se faz necessária para situar a questão das populações extrativistas tradicionais que, por conta das realidades vivenciadas frente a sua condição de explorados pelo grande capital, fizeram com que sua realidade se transformasse, não sem antes compreender o real da sua própria condição. Essa descoberta levou-os a uma tomada de consciência no sentido de negar tal situação, não se conformar, acreditar e querer transformá-la. Mas para transformar tem um elemento fundamental, a compreensão de que nada está dado como natural, que tudo que ocorre na sociedade é produto do ser humano e sendo assim, é possível sua transformação, pois,

> No primeiro modo de considerar as coisas, parte-se da consciência como do indivíduo vivo; no segundo, que corresponde a vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais, vivos, e se considera a consciência apenas como *sua* consciência (MARX, 2007, p. 94).

As políticas educacionais instituídas no contexto escolar da Reserva Extrativista Terra Grande Pracuúba se confundem com as condições de vulnerabilidade socioambiental dessas populações. O que está posto é uma escola desigual determinada por condições desiguais, como nos fala Arroyo sobre os estudos e pesquisas que relacionam educação e desigualdades, criticando as políticas avaliadas a partir da escola, considerando alunos e professores para justificar o seu fracasso ou seu sucesso, sendo que, da forma como essas escolas se apresentam, associada às suas condições sociais desiguais demonstram que estão a margem do processo. Dái considerar que,

> [...] não são levadas a sério pesquisas que mostram o papel histórico do próprio sistema, a reprodução das desigualdades, sobretudo, são ignoradas as análises e pesquisas que mostram o peso determinante das desigualdades sociais, regionais, raciais, sobre as desigualdades escolares na formulação de políticas, na sua gestão e

> avaliação. A repolitização conservadora na sociedade, na política e na formulação e avaliação de políticas fechou o foco no escolar, ignorando os determinantes sociais, econômicos, ou as desigualdades tão abismais nesses campos como determinantes das desigualdades educacionais (ARROYO, 2010, p. 1384).

As populações extrativistas ainda buscam por sua própria identidade, considerando o fato de que compõem essa população que está no campo e que no geral, têm dificuldades tanto com a implementação de suas escolas como quanto na manutenção de seu modo de vida, de produção e de acesso a outros direitos fundamentais. Tratando-se de educação, a legislação brasileira diz que "educação é um direito de todos", mas neste caso, o acesso à educação escolar não é pleno. Diante do mínimo que o poder público oferece, e mesmo onde as condições estruturais já avançaram ainda se constata a precarização das condições para o ensino médio e ensino superior.

Os avanços alcançados não podem ser compreendidos como o todo já conquistado. Ainda não se conquistou uma educação capaz de contribuir com a liberdade e a autonomia daqueles que, não detém os meios de produção, em sistema desigual e injusto. Isto porque, o campo é um espaço em disputa, cobiçado pelo grande capital que vê nele todas as suas expectativas de expansão, e a Amazônia é para ele efetivamente esse "campo", pois vejamos,

> Com essa dinâmica, percebe-se que a Amazônia ao se abrir ao capital nacional e transnacional, necessita reproduzir, também, a força de trabalho e se utilizar de estratégias que impõem à classe métodos que os levam a produzir mais trabalho que em uma condição norma de simples exploração. O capitalista consegue realizar a acumulação de capitais na Amazônia, estabelecendo como regra a concentração e a centralização da riqueza, por meio da lógica expansionista. (PICOLI, 2006, p. 184)

Essas populações acreditam que a escola possa contribuir na compreensão de suas condições e no empreendimento de suas lutas, como ocorreu na luta histórica dos seringueiros nas décadas de 1970 a 1980 no Estado do Acre, colocando no centro de suas estratégias a Escola, pois "o conflito com a Fazenda Bordon deu origem a um novo *empate* e à busca de soluções inteiramente diferentes para os moradores do Seringal Nazaré, com **a primeira experiência de educação** e cooperativismo" (ALLEGRETTI, 2002, p. 338) (grifo nosso).

Assim, a escola precisa ser uma aliada desse processo de liberdade que tanto essas populações almejam. A exploração, a dependência e a expropriação marcaram a vida dessas pessoas, e a escola que eles sonham é aquela que dá a eles os instrumentos para esse enfrentamento, pois ao se apropriar do saber sistematizado, estão se apropriando também do que lhe foi negado e consideram que assim estarão "preparados" para a luta. E não é apenas uma questão individual, de tomar pra si o que outro tem, reconhecendo-se como cidadão de

direito capaz de transformar toda uma lógica, inverter o processo a favor dos interesses da maioria explorada.

Ao tomar consciência de sua condição de explorado, outro elemento também é fundamental nesse processo de descobertas, o reconhecimento de que a exploração não se dá somente da força de trabalho dos seres humanos, mas o que move o sistema capitalista é a exploração dos recursos, das riquezas naturais em grande escala, visando sempre A acumulação de capital, e essa ação é altamente degradante.

Assim, ao se contrapor contra a própria exploração de sua força de trabalho, houve consequentemente a contraposição à exploração predatória dos recursos naturais na região, que em suas entrevistas relembram os confrontos diretos por causa da exploração do palmito do açaí, da madeira, em grande escala pelos empresários que se estabeleceram no local, pretendo retirar-lhes o direito de permanecer nesse território.

Contraditoriamente, a educação escolar oferecida a essas populações da RESEX TGP, mesmo com melhorias estruturais de um lado e precarização de outro, se vê caminhando em lados opostos a conservação da biodiversidade e a tomada de consciência das populações extrativistas, pois o mínimo ofertado pela escola é ainda distante da realidade dessas populações e de sua condição de reserva extrativista, introduzindo-os apenas os conteúdos determinado pelo currículo comum ou geral. Isto porque, a conquista dessa área destinada preservação da vida dessas comunidades precisa ser constantemente defendida e cuidada em prol das próprias populações, de seus filhos, netos e bisnetos que nascem depois de toda essa luta em defesa do território e dos recursos naturais.

As populações extrativistas necessitam de uma educação que agregue no seu bojo, no seu projeto pedagógico “sua rica história”, suas vivências e necessidades. Os princípios da educação do campo apresentados no documento das “Referências para uma política de educação do campo” (BRASIL/MEC/SECAD, 2005) que, ao definir o “princípio pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana” propõe como a educação do campo deve compreender essas populações, e afirma,

> A educação do campo deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, lembranças, gêneros, raças e etnias diferenciadas. Cada sujeito individual e coletivamente se forma na relação de pertença a terra e nas formas de organização solidária. Portanto, os currículos precisam se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente. (BRASIL/MEC/SECAD, 2005, p. 37)

Os aprendizados não se dão somente dentro da escola, mas na escola podem sistematizar institucionalmente aquilo que fizeram no passado e o que serão capazes de fazer

no futuro. Mas a escola ainda precisa compreender esse processo, pois a abordagem sobre a reserva extrativista chega a ser confusa na fala dos professores, e essa abordagem quando ocorre, ainda parte de ações pontuais ou individuais dos professores, ou seja, não há uma proposta pedagógica que abranja os objetivos da reserva extrativista e até mesmo o cotidiano das comunidades, isto se observa da seguinte forma,

> [...] buscando esse ambiente aí, [...] nós temos uma demanda alta, nós temos uma escola grande, que a maioria das escolas você entra, você se depara com escada suja, na nossa escola você entra não tem lixo, não tem risco na parede [...] a gente busca aquela luta pela conservação da escola. [...] nosso trabalho também quanto de organização de reserva, a gente busca também muito assim, a noção do espaço, a situação de trabalhar num ambiente asseado (limpo), até mesmo porque a gente fez vários cursos pra que a gente possa tá vendo isso assim, e o ambiente pra nós é a base de tudo. (Professor Marcos, Escola São Lucas, Patauazal, 2013)

O que encontramos como educação no interior da RESEX TGP não significa ser a educação que essas populações almejam. Eles ainda buscam uma educação que seja de acordo com os seus interesses, mesmo passando pela escola oficial. Acreditam que é possível ter essa escola que dê conta de suas realidades, uma escola que venha de dentro para fora, onde os que fazem essa escola sejam aqueles que também fazem parte dessa realidade, que sejam partícipes desse cotidiano e capazes de, a partir dela, conquistar a educação necessária, interferindo para isso desde a sua construção.

Precisam de uma educação que se vincule a essa realidade, falem essa linguagem, pois a escola não é somente produto do meio onde está, mas é produto de outros sujeitos que estão fora dela como é o caso dos cursos de formação de professores, isto porque, os professores que atuarão nas escolas dessas comunidades também necessitam de uma formação que contribua com a vinculação da escola ao contexto das populações extrativistas tradicionais, daí a preocupação de que os professores dessa escola sejam originários da comunidade. Entretanto, os cursos de formação de professores ainda têm um muito para fazer, no sentido de dialogar com essas realidades.

Uma reserva extrativista "[...] tem como objetivos básicos proteger os meios de vida e a cultura dessas populações, e assegurar o uso sustentável dos recursos naturais da unidade" (BRASIL, 2000a). Mas a vida é continua e os recursos naturais estarão sempre em disputa, isto significa que poderão ocorrer novas lutas, novos interesses surgirão nesse cenário, tendo em vista que o capital sempre terá interesse em expandir. Diante da crescente devastação da natureza, destruída em função dos interesses do grande capital, frente a expansão do agronegócio, da monocultura, da exploração madeireira e mineral em grande escala. Diante da vulnerabilidade dessas populações, e a correlação de forças desigual nessa disputa, quem irá

contrapor novamente aos interesses do sistema e às políticas governamentais que dão sustentação aos interesses econômicos do sistema capitalista se a educação caminhar na contramão dos interesses das populações extrativistas?

Mas a educação não ocorre somente no campo escolar e não é uma responsabilidade somente do poder público, entretanto, ainda no campo da política pública, a educação também está associada à gestão ambiental dessas reservas, sendo que, os órgãos ambientais tem a função de "propor e executar ações de educação ambiental". É necessário, entretanto, que a educação e a gestão ambiental dialoguem para aproximar cada vez essa política pública da vida dessas comunidades. Esse diálogo da gestão ambiental com a educação é imprescindível para aproximar cada vez mais a escola da conservação da biodiversidade. Neste sentido o órgão ambiental deve promover constantemente o debate com a escola, possibilitando cada vez mais a participação dos principais interessados, que são as populações extrativistas tradicionais.

Assim, é possível identificar também nos depoimentos, nas entrevistas com os moradores da RESEX TGP que a fragilidade do trabalho coletivo, a necessidade de fortalecimento a organização comunitária e da ampliação da compreensão sobre a importância do controle social nesse processo de manutenção da reserva são também estratégicos. Entretanto, essa tomada de consciência é uma produção das próprias comunidades, mas ao mesmo tempo, se tiverem a escola como aliada, capaz de ir além dos conteúdos programáticos oficiais e de possibilitar uma dinâmica diferente no dia-a-dia da escola, muito poderá se avançar nessa relação das comunidades com as instituições e com a sociedade em geral, firmando-se enquanto coletivos vivos atuantes em defesa dos seus interesses.

Mas esses elementos precisam refletir criticamente sobre o que afeta hoje diretamente a vida dessas comunidades que é a condição de reserva extrativista, área protegida sob a tutela do Estado onde o órgão gestor da política ambiental é responsável pela administração desse território. Neste sentido o papel do órgão gestor é determinante na promoção de espaços que garantam a participação social, "assegurando-se a participação efetiva das populações locais na criação, implantação e gestão das unidades de conservação" como estabelece uma das diretrizes do SNUC (BRASIL, 2000a).

É importante estabelecer um elo entre essa gestão ambiental e os interesses dessas comunidades. Não se faz em uma RESEX somente gestão, proteção e controle de recursos naturais, deve se fazer principalmente a gestão de interesses, necessidade e melhoria de condições das populações humanas nesses locais, desde que possam participar efetivamente dessa gestão, pois se trata de gerir suas vidas e assim, não se pode permitir que a gestão

ambiental fosse um instrumento de subjugação, pois enquanto políticas públicas tem o Estado como seu promotor, e nesse instante é preciso ter clareza do papel do Estado na defesa, proteção, garantia de direitos e melhoria da qualidade de vidas das populações extrativistas tradicionais.

No campo da gestão ambiental a abordagem da educação ocorre a partir do que expressa a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (BRASIL, 1999), reconhecendo que a educação ambiental se insere num contexto educativo mais amplo onde "todos tem direito a educação ambiental", além do que, essa lei em seu artigo 5º, inciso I, tem como objetivo que "o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos". Entretanto, se constata na fala dos entrevistados que as políticas que tratam das especificidades dessas populações não são observadas no trabalho da escola no que se refere a questão ambiental.

A PNEA evidencia inclusive a educação ambiental no campo escolar e em seu artigo 9º afirma que "Entende-se por educação ambiental na educação escolar a ser desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas" (Id., 1999). Diz-se que a educação escolar deve ser desenvolvida em todos os nível e modalidades de ensino, isto significa que, mesmo que as populações extrativistas não estejam em uma área protegida como a reserva extrativista, a questão ambiental não poderia ser excluída dos currículos escolares. Nesta perspectiva, a escola também não pode estar desvinculada da gestão ambiental, pois as partes necessitam se integrar ao todo, inclusive no que se refere a gestão para que as comunidades interfiram concretamente e possam de fato exercer o seu direito de participar do processo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo de caso desenvolvido objetivou realizar uma análise crítica da educação no contexto escolar da reserva extrativista Terra Grande Pracuúba, considerando a realidade socioambiental de grupos sociais residentes nesta unidade de conservação. Para realizar esta análise, tendo em vista os aspectos sociais, econômicos e políticos que interferem no contexto estudado, foi necessário inicialmente discorrer sobre elementos conceituais importantes para a compreensão do objeto e para possibilitar uma análise coerente, a partir do materialismo histórico e dialético enquanto referencial teórico - metodológico definido para o estudo.

A abordagem sobre unidades de conservação neste caso especialmente, sobre uma reserva extrativista, exigiu preliminarmente, um debate teórico que abrangesse tanto os conceitos e categorias que envolvem a discussão sobre conservação da biodiversidade no Brasil, como a discussão sobre os aspectos conceituais, históricos e políticos que contribuíram para a consolidação desse grupo humano importante para a formação do povo amazônico, que são as "populações extrativistas" e consequentemente, para o instituto da "reserva extrativista" enquanto política pública compreendida por essas populações, como aquela que garante a essas populações o direito a terra e ao uso dos recursos naturais de forma sustentável.

Vale ressaltar que este estudo de caso se concretiza num território social historicamente diverso e complexo em suas relações, importante tanto para as populações tradicionais extrativistas como para o próprio sistema capitalista, visto que é um território que preserva muitas riquezas naturais de grande interesse econômico tanto local quanto global. Com isso, este estudo se lançou no sentido de compreender o objeto na sua essência, explicitando suas contradições e transformações, tendo a educação como elemento de significativo no estabelecimento de suas mediações.

De antemão, as populações extrativistas reconfiguraram duas políticas de Estado importantes para as populações humanas mais vulneráveis da sociedade brasileira que são a política de reforma agrária e a política de conservação da biodiversidade. Primeiramente, as populações extrativistas interferem diretamente na política de reforma agrária, quando explicitam conflitos e se contrapõem à política de ocupação da Amazônia em favor de grandes proprietários de terra. Neste momento, as populações extrativistas se opõem inclusive ao sistema econômico que favorece o grande capital impedindo com seus movimentos de "empate" a derrubada da floresta para a expansão da monoculta e da

pecuária na região. Assim, em rota de colisão, conquistam outra forma de ocupação desses territórios, não mais em benefício de um único proprietário (latifúndio), mas em benefício de uma coletividade. Com isso irão se contrapor a outra política, a política de conservação da biodiversidade.

No caso da política de conservação da biodiversidade, considerando a concepção que inaugura essa política, que define áreas para a conservação no Brasil com a exclusão/remanejamento de populações humanas que viviam nesses territórios, a criação das RESEX foi diferente. Diz diferente da criação das primeiras áreas protegidas, porque a reservas extrativistas se criam a partir do movimento de luta pelo território protagonizada pelos dos seringueiros (1970/1980), que vão inaugurar uma concepção de conservação da biodiversidade onde a presença das populações humanas no território é fundamental , associada ao reconhecimento do direito ao território pelas populações extrativistas tradicionais.

Esta conquista é importante, pois as áreas protegidas são categorizadas por sua ocupação e uso dos recursos naturais. Neste sentido, a categoria reserva extrativista se diferencia também de outras unidades de conservação de uso sustentável, pois se configura por um processo de regularização fundiária, concedendo oficialmente o território em favor dessas populações. As reservas extrativistas não são somente áreas protegidas visando a conservação da natureza, mas principalmente, visa a conservação da natureza considerando a necessidade de preservação das populações tradicionais e de seu modo de vida, como forma de mantê-lo no território que “tradicionalmente” ocupam.

Pode-se afirmar, que o avanço da compreensão da importância da presença de populações humanas em áreas protegidas, tendo em vista a relação que essas populações estabelecem com o território e com o uso dos recursos naturais, expressa uma grande contradição, considerando como a política de conservação foi concebida, pois tem sua origem na lógica da exclusão humana dessas áreas com a criação dos primeiros parques nacionais, proibindo o uso direto e a ocupação humana, baseada no modelo norte-americano de conservação da biodiversidade que dicotomiza sociedade e natureza, mas contraditoriamente, a reserva extrativista prova o contrário.

Essa contradição evidencia ainda a contraposição ao próprio modelo econômico que se instituí na Amazônia durante séculos, que tem no seu bojo a degradação ambiental. Enquanto isso as populações extrativistas, diante da possibilidade de serem expropriados os seus meios de produção ameaçando sua sobrevivência, se organizam e lutam para se defender da opressão e impedir essa degradação. Mas essa luta não se dá somente no

campo econômico ou política, se dá especialmente no campo da educação, pois a educação enquanto um direito fundamente é reconhecido pelos extrativistas como um grande aliado nessa luta, era preciso ao mesmo temo lutar contra o analfabetismo, contra a ignorância frente ao conhecimento sistematizado, e consequentemente, contra a opressão e dominação.

A educação, porém, é destaque na luta dessas populações, considerada por elas como uma possibilidade de se inserir cada vez mais nas lutas de oposição ao grande capital, no sentido de favorecer sua compreensão dos processos de exploração e expropriação a que estavam submetidos. Seja no Estado do Acre ou no Pará, a educação foi considerada estratégica para se armar de conhecimento no embate que foi travado contra os grandes proprietários de terra e até mesmo contra o próprio Estado. Isto porque havia uma herança nesses territórios de um alto índice de analfabetismo ocasionado pelas políticas desenvolvimentistas que promoveu a imigração de brasileiros e que após o ciclo da borracha forma entregues a própria sorte sem qualquer direito.

Com este estudo foi possível explicitar não somente a educação ofertada nas escolas da RESEX TGP, mas oportunizou-se também, conhecer e compreender uma concepção de educação e de mundo que revela uma consciência de classe, expressa pelas populações extrativistas, onde os oprimidos se reconhecem e compreendem sua importância e a necessidade de reagir à opressão. A dinâmica social que se estabelece no território de uma reserva extrativista não se analisa a partir de elementos estanques e a educação não pode ser vista como um aspecto isolado nesse contexto, assim, ao explicitar a educação escolar nesse território, se expõe também sua história, suas condições socioambientais tendo em vista as políticas públicas existentes.

Desta forma, as condições de acesso da educação escolar das populações residentes no lugar ainda deixam a desejar, pois são limitantes diante do mínimo ainda ofertado, mesmo dentro dos padrões “urbanocêntricos”, desconsiderando-se o fato dessas populações serem identificadas pelo próprio poder público como tradicionais, que significa que secularmente se estabeleceram nesses territórios, mas ainda não têm todos os seus direitos acessados, enquanto cidadãos brasileiros. Isto significa ainda que a escola, por melhor estrutura que tenha, como é o caso das escolas na área do município de São Sebastião da Boa Vista, ainda estão distante dessas populações e de seus interesses, de suas relações sociais, econômicas e ambientais.

O fato de existirem diferenças nas condições de oferta da educação escolar no território da RESEX, demonstra que ainda a falta de integralidade e equidade nas políticas a que essas populações têm direito. Os poderes públicos responsáveis pela educação nessas

áreas demonstram em suas ações no local que sua preocupação ou seus objetivos são totalmente diferentes daqueles concebidos pelas populações residentes.

Convém lembrar que a escola também é uma conquista dessas populações, foram à luta, caso contrário não a teriam nem nas condições que existem hoje, pois diante do que foi a vida dos seringueiros na Amazônia, o índice de analfabetismo foi determinante para que essas populações reagissem e tomassem pra si a escola, não uma escola qualquer, mas uma escola que lhes integrasse, que dialogasse com sua realidade e interesses, uma escola que contribuísse com sua luta contra o opressor.

A realidade estudada é na sua essência parte de uma totalidade que se compreende como uma expressão da ação humana como produtora de sua própria história. Não há como desconsiderar a ação protagonista e consciente dos sujeitos nesse contexto no que se refere a luta por seus direitos em contraposição aos grandes interesses econômicos. A história da RESEX TGP muito se aproxima das diversas histórias de outros grupos existentes na Amazônia que de uma forma ou de outra também sofreram com os grandes projetos de ocupação e de desenvolvimento na Amazônia. Mas a instituição da reserva extrativista ainda se dá no campo das mediações do sistema capitalista, isto porque, essas mediações são necessárias ao sistema também para conter grandes transformações estruturais.

Este estudo possibilitou ir de encontro a duas realidades educacionais diferenciadas. As escolas de Curralinho com alto índice de precarização estrutural e pedagógica, limitada a oferta do ensino fundamental, inexistindo inclusive o ensino infantil e nível médio, constatando-se ainda dificuldades significativas em relação à formação do professor. Já as escolas de São Sebastião da Boa Vista, dentro da realidade vivenciada nas escolas do campo na sua maioria, se distanciam dessa realidade, ao investir mais recentemente, na melhoria das condições estruturais, organizativas e até mesmo pedagógicas no que se refere ao corpo técnico e condições de ensino.

Todavia, ambas as realidades convergem para um importante ponto em comum: o distanciamento do trabalho pedagógico da realidade da RESEX TGP e sua condição de unidade de conservação. Fora evidenciado nas entrevistas o quanto as populações extrativistas esperam da escola, quando pensam na necessidade de seus filhos e netos de se apropriarem do conhecimento para dar conta de manter suas formas de vida, de se manter no lugar e dar continuidade nas lutas, de se defender daqueles que porventura neguem ou expropriem seus direitos, e que contribua para a conquista do que eles chamam de “liberdade”.

As populações residentes nessa RESEX precisam ter seus direitos sociais garantidos para que não sejam levadas à extinção. É relevante afirmar que o princípio que mantém essas

populações no lugar é sua forma de produção, seu modo de vida e sua relação com trabalho e com o ambiente. Assim, o território da RESEX TGP, se constitui num espaço privilegiado de debate sobre as políticas públicas de um modo geral e para a educação em particular, onde as relações sociais estabelecidas, seus conflitos e contradições, são determinantes no processo.

Considerando as relações estabelecidas, os limites e possibilidades da educação no contexto escolar da RESEX TGP são desafiadores. Limites são aqueles que se observa no concreto, no real de onde parte o nosso estudo em relação ao todo que também se vincula com essa realidade, direta ou indiretamente. O primeiro limite ainda é primário diante daquilo que já se avançou na educação no país "uma educação para todos", e por mais que tenham conquistado seu direito ao território, precisam ainda conquistar visibilidade, precisam ser enxergados pelo poder público e pela sociedade. Séculos se passaram desde o início do "ciclo da borracha" e essas populações ainda precisam minimamente de uma escola. Superar os limites da baixa escolarização, da falta de interação da escola com a vida dessas populações.

O distanciamento da escola em relação ao fato das populações residirem em uma unidade de conservação já demonstra o quanto é imprescindível que a gestão ambiental interaja com as políticas públicas nesse espaço. A educação, seja no processo da gestão ambiental ou contexto escolar, necessita convergir em seus objetivos.

A escola não pode ser uma preocupação somente da prefeitura assim como a gestão ambiental não pode ser uma tarefa apenas do órgão gestor. Isto significa que a educação é essencial para que tanto as instituições públicas quanto as populações residentes se tornem mais próximas. E o diálogo nesse contexto é fundamental. A reserva extrativista, quando objetiva "proteger os meios e a cultura dessas populações" e objetiva ainda "assegurar o uso sustentável dos recursos naturais da unidade" exige que, as ações, as políticas, seja no campo educativo ou no campo da gestão ambiental necessitam estabelecer uma agenda dialógica e comprometida com os interesses das populações extrativistas.

O grande desafio desse estudo está na sua continuidade, na necessidade de aprofundar o debate sobre a relação das populações extrativistas tradicionais e sua identidade com a educação do campo. Deve-se aprofundar a análise no sentido de compreender essa relação, seus pontos de convergência e divergência e onde essas populações se situam dento do campo educativo. Que políticas de educação efetivamente se aproximam da realidade dessas comunidades? Como a educação pode alcançar de fato, um papel libertador no processo de possibilitar às mais populações vulneráveis seu fortalecimento, dentro do sistema capitalista?

O que têm de mais significativo nesse processo são as potencialidades da educação, nas condições adversas em que as populações extrativistas se encontram. Os seringueiros

encontraram na educação uma forma de superar suas dificuldades e continuar lutando em prol de si mesmas. Os séculos de exploração e de opressão foram combatidos pela compreensão de que era necessário aprender, se apropriar do conhecimento estabelecido para então enfrentar àqueles que dominavam. A educação nessas condições demonstrou todo seu potencial, bem como demonstrou todo o potencial daqueles que, mesmo na condição de explorados foram capazes de reagir.

Não se pode perder de vista a importância dos aspectos históricos e sociais que fundamentam essas populações. A história dessas populações necessita ser aprofundada e conhecida pela sociedade. E a escola, pode fazer desse conteúdo um rico material para de fato fazer parte dessa história. Não é possível que a escola se distancie do que foi um importante princípio desses grupos, a liberdade. Assim, é essa história de luta e de liberdade que fará da educação um elo fundamental para o fortalecimento e o avanço dessas populações na conquista dos seus direitos, livres da opressão.

REFERÊNCIAS

ALLEGRETTI, M. H. **A construção social de políticas ambientais: Chico Mendes e o movimento dos seringueiros**. 2002. 827 f. Tese (Doutorado em desenvolvimento sustentável, Gestão e política ambiental). Brasília: Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília. 2002.

ALLEGRETTI, Mary; CUNHA, Manoel. A Proposta de educação na floresta que o Presidente Lula pediu, mas não viu. Reportagem em 21/12/2010, Globo Amazônia, em: http://g1.globo.com/platb/natureza-maryallegretti/2010/12/21/a-proposta-de-educacao-na-floresta-que-o-presidente-lula-pediu-mas-nao-viu/. Acesso em: 21/05/2014.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de (Coord.). **Movimento das Peconheiras e Peconheiros da Ilha de Itacoãzinho, Igarapé Caixão e Igarapé Genipaúba – Baixo Acará, Pará.** Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia. Série: Movimentos sociais, identidade coletiva e conflitos. FASCÍCULO 21, 2007. Disponível em: file:///D:/Program%20files/dowloads/21-Movimento-Peconheiras-Peconheiros.pdf. Acesso em: 11 de junho de 2014.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terra de quilombo, terras indígenas, "babaçuais livre", "castanhais do povo", faixinais e fundos de pasto: terras tradicionalmente ocupadas.** 2.ª Edição. Manaus: PGSCA/UFAM, 2008.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais –** Pesquisa quantitativa e qualitativa. 2 a. edição. São Paulo: Pioneira, 2000.

ALVEZ-MAZZOTTI, Alda Judith. **Usos e abusos dos Estudos de Caso**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, nº 129, p. 637-651, set/dez, 2006.

ARAÚJO, Claudionor Ferreira. **Conflitos ideológicos no texto da Lei 9.795/99: uma análise do discurso ideológico no texto da Lei de Educação Ambiental**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2011.

ARROYO, Miguel. **A educação básica e o movimento social do campo**. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli e MONICA, Molina (Orgs.). In: Por uma educação do Campo. 4ª edição – Petrópolis – RJ: Vozes, 2009.

ARROYO, Miguel. **Políticas Educacionais e Desigualdades: à procura de novos Significados.** Educ. Soc., Campinas, V. 31, N. 113, P. 1381-1416, Out.-Dez. 2010, Disponível Em Http://Www.Cedes.Unicamp.Br

AZEVEDO, M. A. de. **Política de Educação do Campo: concepções processos e desafios**. In: CABRAL NETO Et. Al. (Org.). Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de políticas educacionais. Brasília: Líber Livro, 2007.

BANCO MUNDIAL. **Relatório de Progresso da CPS nº 63731-BR**. Estratégia de Parceria de País, para a República Federativa do Brasil - Exercícios fiscais 2012 a 2015. BIRD -

Unidade de Gerenciamento do País para o Brasil - Região da América Latina e do Caribe, 2011.

BARENHO, Cintia Pereira e MACHADO, Carlos RS. **Contribuições do Marxismo e da etnoecologia para o estudo das relações socioambientais**. MACHADO, Carlos RS e

BECKER, Bertha K. **Amazônia: geopolítica na virada do III milênio**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2ª edição, Coleção Questões da Nossa Época, v. 56, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 5 de outubro de 1988**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Decreto Federal nº 1.035 de 10 de janeiro de 1939**. Cria o Parque Nacional do Iguaçu. Brasília: 1939a. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1035-10-janeiro-1939-372797-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em 23 fev 2014.

BRASIL. **Decreto Federal nº 1.713 de 14 de junho de 1937**. Cria o Parque Nacional de Itaitaia. Brasília: 1937. Disponível em: http://www.icmbio.gov.br/portal/images/stories/imgs-unidades-conservacao/itatiaia.pdf. Acesso em 01 set 2013.

BRASIL. **Decreto Federal nº 1.822 de 30 de novembro de 1939**. Cria o Parque Nacional da Serra dos Órgãos. Brasília: 1939b. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1822-30-novembro-1939-411745-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em 23 fev 2014.

BRASIL. **Decreto Federal nº 4.339 de 22 de agosto de 2002**. Institui princípios e diretrizes para a implementação da Política Nacional da Biodiversidade. DOU de 23/08/2002. Brasília, 2002.

BRASIL. **Decreto Federal nº 5.051 de 19 de abril de 2004**. Promulga a Convenção nº169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Brasília, 2004.

BRASIL. **Decreto Federal nº 5.758 de 13 de abril de 2006**. Institui o Plano Estratégico Nacional de Áreas protegidas - PNAP. DOU de 17/04/2006. Brasília, 2006a.

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

BRASIL. **Decreto Federal nº 7.352 de 4 de novembro de 2010**: dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasília, 2010a.

BRASIL. **Decreto Federal s/nº de 05 de junho de 2006**. Cria a Reserva Extrativista Terra Grande Pracuúba. Brasília: Imprensa Oficial, 2006b.

BRASIL. **Lei federal n° 11.516 de 28 de agosto de 2007**. Dispõe sobre a criação do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade - Instituto Chico Mendes. Brasília, 2007b.

BRASIL. **Lei federal n° 6.938 de 02 de setembro de 1981**. Dispõe sobre a política nacional do meio ambiente. Brasília, 1981.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, 1996.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.795 de 27 de abril de 1999**. Institui a Política Nacional de Educação ambiental. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, 1999.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.985 de 18 de julho de 2000**. Institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC). Diário Oficial da União DE 19/7/2000. Brasília: Gráfica do Senado, 2000a.

BRASIL/IBAMA. **Processo de Criação da Reserva Extrativista Terra Grande Pracuúba (cópia).** Interessado: Associação dos produtores rurais de Curralinho-PA, iniciado em 23/12/1997, sob o nº 02018.005990/97-5, 1997, dois volumes, 328 páginas.

BRASIL/ICMBIO. **Mapa da Reserva Extrativista Terra Grande Pracuúba.** ICMBIO/MMA. Breves, 2011a.

BRASIL/ICMBIO. **Portaria nº 153, de 22 de fevereiro de 2013.** Aprovar as regras constantes do Acordo de Gestão da Reserva Extrativista Terra Grande-Pracuúba. ICMBIO/MMA. Brasília: Imprensa Oficial, DOU de 25/02/2013.

BRASIL/ICMBIO. **Relatório da 1ª Reunião/Oficina de discussão e consolidação do Plano de Uso da Reserva Extrativista Terra Grande-Pracuúba**, 06 a 15/04/2010, Curralinho, Pará. ICMBIO/MMA, 2010 (documento em PDF).

BRASIL/ICMBIO. **Relatório da 2ª Reunião/Oficina de discussão e consolidação do Plano de Uso da Reserva Extrativista Terra Grande-Pracuúba**, 28 a 30/01/2011, Curralinho, Pará. ICMBIO/MMA, 2011b, (documento em PDF).

BRASIL/ICMBIO. **Relatório das Oficinas comunitárias de sensibilização para criação do Conselho Deliberativo da Reserva Extrativista Terra Grande-Pracuúba**, 01 a 18/06/2011 no interior da RESEX, municípios de Curralinho e São Sebastião da Boa Vista/PA. ICMBIO/MMA, 2011c, (documento em PDF).

BRASIL/ICMBIO. **Unidades de Conservação/Biomas Brasileiros**. Brasília: s.d. Disponível em: http://www.ICMBio.gov.br/portal/biodiversidade/unidades-de-conservacao/biomas-brasileiros.html. Acesso em: 25 ago. 2013.

BRASIL/MDA. **Plano Nacional para a Promoção dos Produtos da Sociobiodiversidade** – PNBSB. Portaria Interministerial MDA/MDS/MMA nº 239, de 21 jul. 2009. Disponível em: http://www.mma.gov.br/desenvolvimento-rural/sociobiodiversidade. Acesso em 01 set. 2013.

BRASIL/MDA. **Relatório analítico do território do Marajó**. MDA/UFPA, 2012. Disponível em: http://sit.mda.gov.br/download/ra/ra129.pdf.

BRASIL/MMA. **A Convenção sobre Diversidade Biológica – CDB**. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente – MMA, Série Biodiversidade, nº 1, 2000b (documento em PDF).

BRASIL/MEC. **Programas do MEC voltados à formação de professores**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores. Acesso em: 14/06/2014, s.d.

BRASIL/MEC/INEP. **Censo escolar 2013**. Data Escola Brasil. Publicado no Diário Oficial da União no dia 30 de dezembro de 2013. Brasília: 2013. Disponível em: HTTP://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/home.seam. Acesso em: 13/03/2014.

BRASIL/MEC/SECAD. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. 2ª edição. Brasília: MEC, SECAD, 2005.

BRASIL/MEC/CNE. **Parecer nº 36, de 4 de dezembro de 2001** sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: 2001.

BRASIL/MEC/CNE. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: 2002.

CALDART, Roseli. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli e MONICA, Molina (Orgs.). In: Por uma educação do Campo. 4ª edição – Petrópolis – RJ: Vozes, 2009.

CARVALHO, M. C. M. de (Org.). **Construindo o saber**. 3ª ed. Campinas-SP: Papirus, 1995.

CASTRO JUNIOR, Evaristo de; COUTINHO, Bruno Henriques; e FREITAS, Leonardo Esteves de. Gestão da biodiversidade e áreas protegidas. In: GUERRA, Antonio José T.; e COELHO, Maria Célia N. (Orgs.). **Unidades de Conservação: abordagens e características geográficas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

CASTRO, Edna. **Territórios, biodiversidade e saberes de populações tradicionais**. Paper do NAEA 92, maio de 1998.

CNS/SAE/PR/PNUD. **Proposta de uma nova política de educação na floresta**. Documento elaborado em parceria com o Conselho Nacional dos Extrativistas/CNS e a Secretaria de Assuntos Estratégicos/SAE-PR/PNUD, Brasília, 2010.

COSTA, R. H. **O mito da desterritorialização**: do fim dos territórios à multiterritorialidade. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

COSTA, Samira. ALVARENGA, Luciana e ALVARENGA, Ana Maria. **Estudos de/com comunidades tradicionais: cultura, imagem e história oral.** Série Documenta EICOS. Comunidade meio ambiente e desenvolvimento, nº 17, 2007.

CUNHA, C. C.; LOUREIRO, C. F. B. **Educação ambiental e gestão participativa de unidades de conservação: elementos para se pensar a sustentabilidade democrática**. Revista Ambiente e Sociedade. Campinas. V. XI, n. 2, julho a dezembro de 2008.

CUNHA, C. C.; LOUREIRO, C. F. B. **Educação ambiental e gestão participativa de unidades de conservação.** In: LOUREIRO, C. F. B. (Org.). Gestão Pública do ambiente e educação ambiental: caminhos e interfaces. São Carlos: RIMA Editora, 2012.

CUNHA, C. C.; LOUREIRO, C. F. B. **Reservas Extrativistas: limites e contradições de uma territorialidade seringueira.** Theomai . Red de Estudios sobre sociedad, naturaleza y desarrollo), - Argentina. nº 20, 2009, pp 169-185.Disponível em: >http://revista-theomai.unq.edu.ar/.

CUNHA, Cláudia Conceição. **Reservas Extrativistas: institucionalização e implementação no Estado brasileiro dos anos 1990**. 2010. Tese de Doutorado (Programa EICOS/UFRJ). Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

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

EAGLETON, Terry. **A idéia de cultura.** 2ª ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2011, 208 p.

FERNANDES, B. M. **Diretrizes de uma caminhada**. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli e MONICA, Molina (Orgs.). In: Por uma educação do Campo. 4ª edição – Petrópolis – RJ: Vozes, 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Educação do campo e território camponês no Brasil**. In: SANTOS. Clarice Aparecida (Org.). Educação: campo – políticas públicas. Brasília: INCRA; MDA, 2008, 109 p. (NEAD Especial 10).

FERNANDES, Bernardo Mançano. Reforma **Agrária e Educação do Campo no Governo Lula.** CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária, v. 7, n. 14, p. 1-23, agosto, 2012. http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/viewFile/17406/11184. Acesso em 18/05/2014.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete. **Primeira Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo"** (texto preparatório). In: ARROYO, Miguel Gonzalez, CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). Por uma educação do campo. Petropólis, RJ: Vozes, 2009.

FONEC. **Notas para análise do momento atual da educação do campo**. Brasília: Seminário Nacional, de 15 a 17 de agosto de 2012.file:///D:/Program%20files/dowloads/FONEC_%20NotasAnaliseMomentoAtualEducampo.pdf. Acesso em: 18/05/2014

FOSTER, John Bellamy. **A ecologia de Marx: materialismo e natureza**. Tradução de Maria Tereza Machado. – 3ª Ed. – Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2011.

FRANCO, Maria Laura. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 3ª edição: Liber Livro Editora, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In FAZENDA (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1994, p. 68-90.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010, 3ª edição, 87 p.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade e currículo.** In: Indagações sobre currículo. Orgs. BEAUCHAMP, Jeanete; pagel, Sandra Denise; e NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, pp. 17-47, 2007.

GONÇALVES, Leonardo Dorneles. In: **Marx e a Educação - Trabalho, natureza e conflitos**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

GUIMARÃES, M. **Educação Ambiental Crítica**. In: LAYARGUES, F. P. (coord.). Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: MMA, 2004.

HADDAD, Sérgio. **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 2008.

HAGE, Salomão Mufarrej. C**oncepções, práticas e dilemas das escolas do campo: contrastes, desigualdades e afirmação.** In: SOARES, Leôncio et al (Orgs.). Convergências e tensões no campo do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 460-477, 2010. (Coleção Didática e prática de ensino).

HAGE, Salomão Mufarrej. A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional. Disponível: http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT13-2031--Int.pdf. Acesso: em 30/05/2014, Caxambu-MG, 2006.

KADLUBITSKI, Lidia e JUNQUEIRA, Sérgio. **Diversidade cultural e políticas públicas educacionais.** Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 179-194, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.ufsm.br/revistaeducacao.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2ª Ed,. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Q**uestão Ambiental e Educação: contribuições para o debate. Ambiente & Sociedade,** NEPAM/UNICAMP, Campinas, ano II, nº 5, 135-153, 1999.

LITTLE, P. E. **Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil**: por uma antropologia da territorialidade. Série Antropologia, Brasília, n. 322, 2002. 31 p.

LOUREIRO, C. F. B. **Complexidade e Dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em Educação Ambiental.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, nº 93, p. 1473-1494, set/dez, 2005. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br.

LOUREIRO, C. F. B. **Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política.** São Paulo: Cortez, 2012 (coleção questões da nossa época, v. 39)

LOUREIRO, C. F. B. et al. **Educação ambiental e gestão participativa em unidades de conservação.** Rio de Janeiro : Ibase, Ibama, 2003.

LOUREIRO, C. F. B., SAISSE, Maryane e CUNHA, C. C. **Histórico da educação ambiental no âmbito federal da gestão ambiental pública: um panorama da divisão do**

IBAMA à sua reconstrução no ICMBIO. Desenvolvimento e Meio Ambiente, v. 28, p. 57-73, jul./dez. 2013. Editora UFPR.
MARX, K. ENGELS, F. **Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2ª edição, São Paulo: Expressão popular, 2ª edição, 2008.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. Tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 1ª edição, 2004, 175p.

MARX, Karl. **O capital: Crítica da economia política**. Coleção Os Economistas, volume I, Tomo I. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital. -** São Paulo: Boi Tempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. 1.ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

NECES, Marcus Vinicius. **A heroica e desprezada batalha da borracha**. Revista Duetto. História Viva, edição 8, junho de 2004. Disponível em: http://www2.uol.com.br/historiaviva/reportagens/a_heroica_e_desprezada_batalha_da_borracha_imprimir.html. Acesso em: 17/05/2014.

OLIVEIRA, Fátima. **Sociobiodiversidade na Pan-Amazônia e globalização capitalista: realidades e perspectivas.** Apresentação feita no IV Fórum Social Pan-Amazônico, 18 a 22 de janeiro de 2005. Disponível em: http://br.groups.yahoo.com/group/becerecos/message/117. Acesso em 01 set. 2013.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PICOLI, Fiorelo. **O Capital e a devastação da Amazônia**. 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **Amazônia, Amazônias**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Geografando nos varadouros do mundo: da territorialidade (o seringal) à territorialidade seringueira (a Reserva Extrativista)**. Brasília: IBAMA, 2003.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **O desafio ambiental**. SADER, Emir (Org). 2ª Ed. – Rio de Janeiro: Record, 2011. (Col. Os porquês da desordem mundial: mestres explicam a globalização).

QUINTAS, J. S. **Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória**. In: LAYARGUES, F. P. (coord.). Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: MMA, 2004.

SAISSE, Maryane e LOUREIRO, C. F. B. **Histórico da educação ambiental no âmbito federal da gestão ambiental pública: um panorama desde a SEMA ao ICMBIO**. In:

LOUREIRO, C. F. B. (Org.). Gestão Pública do ambiente e educação ambiental: caminhos e interfaces. São Carlos: RIMA Editora, 2012.
SALERA JUNIOR, Giovanni. **Reserva Extrativista Terra Grande Pracuúba**. Gurupi-TO, 2011. Disponível em: http://www.recantodasletras.com.br/ensaios/2777903. Acesso em 02 set. 2013.

SANTOS, A. R. dos. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. 4a. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

SENA, P. S.e LIMA, L. E. C. **Unidades de Conservação, Educação e Banco Mundial: Uma Relação sob a Intervenção do Capital**. Publicações Avulsas do Instituto Pau Brasil de História Natural, v. 10, p. 89-110, 2007.

SILVA, J. B. da. Populações tradicionais sul-amapaenses de Unidades de Conservação: valores, condutas e o papel da pedagogia da alternância. In: SIMONIAN, Ligia T. L. (Org.). **Políticas públicas, desenvolvimento, unidades de conservação e outras questões socioambientais no Amapá**. Belém: NAEA; MPEAP, 2010.

SILVA, Maria do Socorro. **Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo**. In: MOLINA, Mônica C. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SOUZA, Celina. Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas. In: HOCHMAN, Gilberto (org.) **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007, (p. 65-86).

WALLIS, Victor. Para além do "capitalismo verde". In: GALVÃO, Andréia *et al*. (Orgs.). **Capitalismo: Crises e resistências.** 1ª edição – São Paulo: Outras Expressões, 2012.