

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**RIULMA VENTURA MULLER**

**POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO  
AMAZÔNICO: Estudo na RDS do Tupé na Comunidade de São João – Manaus -  
AM**

MANAUS - AM  
2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RIULMA VENTURA MULLER

**POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO  
AMAZÔNICO: Estudo na RDS do Tupé na Comunidade de São João – Manaus –  
AM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, linha de Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional.

Orientadora Profa. Dra. Heloísa da Silva Borges

MANAUS – AM  
2019

## **RIULMA VENTURA MULLER**

**POLITICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO AMAZÔNICO:**  
Estudo na RDS do Tupé na Comunidade de São João – Manaus - AM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, linha de Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional.

Aprovado em 23 de setembro de 2019.

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Profª Drª Heloísa da Silva Borges - Presidente - FAGED/UFAM

---

Profª Drª Arminda R. B. Mourão - Membro Interno - FAGED/UFAM

---

Prof. Dr. Carlos Augusto da Silva - Membro Externo – UFAM

---

Profª. Dra. Karla Patrícia Palmeira Frota – Membro Externo – UEA

---

Profª Drª Sílvia C. C. Nogueira - Membro Interno - FAGED/UFAM

## RESUMO

O debate sobre Educação do Campo surge na década de 1990 com os movimentos sociais que passaram a lutar por uma Educação diferenciada que atendesse os interesses dos discentes que vivem e trabalham no campo. Assim, surge à luta por uma nova concepção de Educação que valorizasse a diversidade do Campo. Desse modo, a presente pesquisa tem o seguinte objetivo geral: Analisar se as políticas públicas da educação na RDS do Tupé abrigam a concepção da Educação do Campo, ou seja, verificando se as políticas públicas de educação da reserva oferecem uma educação diferenciada que atenda as necessidades dos moradores na Comunidade São João. Por conseguinte, para alcançar a finalidade do objetivo geral, tracei três objetivos específicos: 1) Estudar as seguintes categorias: Política Pública, Educação do Campo e Reserva de Desenvolvimento Sustentável; 2) Examinar os documentos de criação da RDS e suas políticas públicas; 3) Avaliar como a política da Reserva de Desenvolvimento Sustentável dialoga com a concepção de Educação do Campo na Comunidade de São João do Tupé e na escola. O procedimento metodológico da pesquisa deu-se através dos estudos bibliográficos e documental abordagem qualitativa que possibilitou que se retirasse da realidade dados que pudessem ser analisados com base estudos documentas. Assim, podemos concluir que a Educação do Campo é uma concepção que teoricamente possibilita aos sujeitos, que vivem e trabalham no Campo, uma perspectiva de formação emancipadora. Porém, na educação informal e não formal há relação direta da teoria referente à Educação do campo, entretanto, na educação formal, no caso a escola, faltam subsídios básicos para que isso ocorra.

**Palavras-chaves:** Educação do Campo, Políticas públicas, Reserva de Desenvolvimento Sustentável.

## **ABSTRACT**

The debate on rural education arose in the 1990s with social movements that began to fight for a differentiated education that would meet the interests of students who live and work in rural areas. Thus, the struggle arises for a new conception of Education that values the diversity of the countryside. Thus, the present research has the following general objective: To analyze if the public education policies in the Tupé RDS support the conception of the Rural Education, that is, verifying if the public education policies of the reserve offer a differentiated education that meets the Therefore, in order to achieve the purpose of the general objective, I have outlined three specific objectives: 1) To study the following categories: Public Policy, Rural Education and Sustainable Development Reserve; 2) Examine the RDS creation documents and their public policies; 3) Assess how the policy of the Sustainable Development Reserve dialogues with the concept of rural education in the community of São João do Tupé and at school. The methodological procedure of the research took place through bibliographical studies and documentary qualitative approach that allowed to remove from reality data that could be analyzed based on documented studies. Thus, we can conclude that the Field Education is a conception that theoretically enables the subjects, who live and work in the Field, a perspective of emancipating formation. However, in informal and non-formal education there is a direct relation of the theory related to rural education, however, in formal education, in this case the school, basic subsidies are lacking for this to happen.

**Keywords:** Rural Education, Public Policies, Sustainable Development Reserve.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	09
Procedimentos metodológicos.....	
<b>I CAPÍTULO - Políticas Públicas da Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável</b> .....	24
1.1 A relação do estado como administrador das políticas públicas sociais.....	24
1.1.1 História da Política de Educação do Campo - anos 90 - Luta dos Movimentos Sociais.....	27
1.1.2 O que é Educação do Campo?.....	29
1.1.3 Os aspectos legais da política para as escolas do campo.....	33
1.2. Os tipos de educação presente no campo amazônico.....	
1.2.1. Educação Informal na perspectiva de Brandão e Pinto.....	
1.2.2. Educação Não formal (Sindicato, Associação/Cooperativa).....	
1.2.3. Educação Formal.....	
1.3. Política de preservação ambiental na reserva de desenvolvimento sustentável.....	
1.3.1. A área de preservação ambiental.....	
1.3.2 Desenvolvimento Sustentável.....	
1.3.3 Sustentabilidade e a Política de Educação.....	
1.3.4 Sustentabilidade e a Cidadania.....	
<b>II CAPÍTULO - A Política da Reserva de Desenvolvimento Sustentável e as Educações no Tupé</b> .....	
2.1. RDS como política ambiental no contexto amazônico.....	
2.2. Surgimento da Política RDS Tupé.....	
2.3. História do Tupé a partir das políticas públicas.....	
2.3.1. As comunidades da REDE do Tupé.....	
2.3.2. RDS e a educação escolar.....	
2.3.3. Metas e estratégias.....	
2.3.4. Contradições em relação à realidade amazônica.....	
<b>III CAPÍTULO - A Comunidade de São João do Tupé e Educação do Campo</b> .....	
3.1. A Comunidade São João do Tupé no contexto Amazônico	
3.2. Educações presentes na Comunidade São João do Tupé	
3.3 Educação Não-Formal	
3.4 Educação Formal	
<b>CONCLUSÃO</b> .....	
<b>REFERÊNCIA</b> .....	

## SIGLAS

AM	Amazonas
BM	Banco Mundial
CNE	Conselho Nacional de Educação
CF	Constituição Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
MST	Movimento Sem Terra
PDRE	Plano Diretor da Reforma do Estado
PME	Plano Municipal de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONERA	Programa Nacional de Reforma Agrária
RDS	Reserva de Desenvolvimento Sustentável
REDES	Rede de Desenvolvimento Sustentável
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a infância

## INTRODUÇÃO

A pesquisa foi definida de acordo com o contato que a mestranda tem com a Comunidade de São João do Tupé no Município de Manaus, do Estado do Amazonas, através de uma atividade de evangelização denominada de Santas Missões Populares da igreja Católica, em uma das áreas missionárias da Paróquia de Santo Antônio, cuja ação existe há mais de dez anos.

Minha trajetória na igreja nasceu devido à formação de base que tive através de meus pais e avó. Sou filha de trabalhadores que se empenharam na missão de educar a mim e minha irmã, oferecendo-nos desde sempre uma educação baseada nos valores cristãos. Por isso, ingressei, durante a infância, no Colégio Santa Dorotéia (a minha mãe tinha o desejo de que suas filhas estudassem numa escola cristã) e lá permaneci até o quarto ano do Ensino Fundamental I onde realizei a minha Primeira Eucaristia através da Catequese oferecida pela própria escola. A partir do quinto ano do Ensino Fundamental II estudei no Centro Educacional Santa Teresinha onde tive o apoio das Irmãs no processo de formação pessoal e escolar. Devido a certas dificuldades que minha família enfrentava consegui uma bolsa de estudos que possibilitou que eu concluísse meus estudos até o Ensino Médio.

A minha dedicação aos estudos fez com que eu passasse no vestibular da UFAM-Universidade Federal do Amazonas para o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação. No ano de 2004, ingressei no curso de Pedagogia e em 2009 concluí o curso com Habilitação em Administração e Gestão Escolar. Na época da minha entrada na Universidade já era Crismanda na Paróquia de Santo Antônio e participava de um grupo de jovens da Comunidade Sagrado Coração de Jesus (Comunidade pertencente à Paróquia de Santo Antônio) que tinha como Missão



visitar e acompanhar os enfermos da Comunidade e evangelizar outros jovens da mesma paróquia. Logo após o Crisma, tornei-me Catequista na Pastoral da Catequese, o que fez com que minha participação na igreja e em suas atividades nas áreas missionárias como a Comunidade São João fossem mais presentes. Durante toda a minha formação, seja em casa, na escola ou na igreja, desde a infância até a adolescência, sempre tive o ensinamento de que deveríamos ajudar o próximo e praticar a solidariedade entre nós.

Sou Pedagoga e como Catequista e Missionária, tenho observado ao longo dos anos a precariedade de direitos sociais, principalmente em relação ao direito à educação, que a Comunidade São João apresentou durante as trocas de experiências que tivemos, demonstrando um descaso por parte dos poderes públicos.

Na comunidade, não existem muitas famílias residindo no local. Dentre os diversos motivos, podemos destacar que algumas famílias trabalham na cidade de Manaus para garantir seu sustento, pois não tem emprego suficiente na comunidade, além de seus filhos estudarem na sede da Capital para que concluam seus estudos. Essas famílias vêm para a comunidade nos fins de semana, aproveitando a grande circulação de turistas para trabalharem nas barracas de vendas de comida e bebida, na praia que ali se encontra, e para zelar pelas suas casas que ficam trancadas durante a semana. Também notamos uma diversidade de pessoas que ali habitam, por exemplo, líderes comunitários, coordenadores de comunidade religiosa, indígenas, agricultores, caseiros, pescadores, entre outros.

No decorrer das idas e vindas à comunidade, foi possível observar as relações presentes em relação à questão da educação, ou seja, das educações Informal, Formal e Não-Formal na Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS) do Tupé. Desta forma, a RDS tornou-se o campo a ser pesquisado, a partir do curso de Mestrado, como forma de contribuir na reflexão das políticas públicas da Educação dos sujeitos do Campo amazônico.

Durante o período de participação nas visitas a comunidade através da missão da Igreja Católica, foi possível constatar grandes dificuldades encontradas por estes moradores como a ausência de políticas públicas, no sentido mais amplo, inviabilizando o acesso aos bens sociais como saúde, educação, segurança e entre outros, dificultando a qualidade de vida dos seus moradores. O que é evidente na Comunidade é somente a presença da escola pública, porém, o ensino oferecido pela rede municipal de ensino não abrange toda a Educação Básica, somente a Educação Infantil e Ensino Fundamental, tendo os seus moradores e seus filhos que queiram avançar nos estudos se deslocarem para outras comunidades ou para a Cidade de Manaus.

A Comunidade de São João do Tupé foi registrada no Cartório de títulos e documentos em 18 de abril de 1988, porém só passou a existir, de fato, em junho do mesmo ano. O projeto inicial executado na comunidade foi “Ajuda e Esperança” do Pró Menor Dom Bosco. A sua localização está situada a margem esquerda do Rio Negro e Lago do Tupé, sendo limitada pela mata do igapó e terra firme. As residências estão à beira do lago ou situadas na vila que se formou próximo à praia. A ocupação na Comunidade vem ocorrendo ao longo desses 40 anos.

Na Comunidade possui uma organização social através da Associação de Moradores atuando com uma proposta de conscientizar sobre a importância da Reserva para os que vivem lá, de combater os invasores que vem da cidade de Manaus e na busca de alternativas para a geração de renda. Apesar da Comunidade São João do Tupé ser uma área de Preservação por ser uma RDS é perceptível ausência de políticas públicas que atendam as demandas das populações rurais que lá se encontram, como: indígenas, pescadores e migrantes vindos de outras partes do país.

Observa-se que os sujeitos estão na Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Tupé até mesmo antes da reformulação da RDS. Porém, eles são considerados um problema quando se fala sobre o desenvolvimento da Amazônia e integração nacional, pois são tidos como atrasados e inferiores diante do modelo de sociedade capitalista que predomina no projeto de modernidade globalizada.

Diante do exposto, surgiu o primeiro questionamento: O que dizem os autores sobre política Pública, Educação do Campo e Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS)? Deste questionamento surgiram outros, a saber: Quais são os tipos de políticas públicas presentes nos documentos da RDS? Como a política da RDS dialoga com a concepção de Educação do Campo na Comunidade de São João do Tupé e na escola?

De acordo com os questionamentos expostos fez-se necessário a criação de um problema de pesquisa: As políticas públicas desenvolvidas na Rede de Desenvolvimento Sustentável (RDS) do Tupé, na Comunidade de São João, dialogam com a concepção da Educação do Campo?

A pesquisa tem o seguinte objetivo geral: Analisar se as políticas públicas da educação na RDS do Tupé abrigam a concepção da Educação do Campo, ou seja, verificando se as políticas públicas de educação da reserva oferecem uma educação diferenciada que atenda as necessidades dos moradores na Comunidade São João. Por conseguinte, para alcançar a finalidade do objetivo geral, tracei três objetivos específicos: 1) Estudar as seguintes categorias: Política Pública, Educação do Campo e Reserva de Desenvolvimento Sustentável; 2) Examinar os documentos de criação da RDS e suas políticas públicas; 3) Avaliar como a política da Reserva de Desenvolvimento Sustentável dialoga com a concepção de Educação do Campo na Comunidade de São João do Tupé e na escola.

Visto que foi realizado o percurso de investigação, organizei os apontamentos que ficaram ordenados em três capítulos que são: 1) A relação do estado como administrador das políticas públicas sociais; 2) RDS como política ambiental no contexto amazônico; 3) A Comunidade São João do Tupé no contexto Amazônico.

No capítulo I, denominado Políticas Públicas da Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável. Nele tratei do caminho do processo de investigação, tendo como condução os seguintes subtópicos: 1.1.1 História da Política de Educação do Campo - anos 90 - Luta dos Movimentos Sociais; 1.1.2 O que é Educação do Campo? ; 1.1.3 Os aspectos legais da política para as escolas do

campo; 1.2 Os tipos de educação presente no campo amazônico; 1.2.1 Educação Informal na perspectiva de Brandão e Pinto; 1.2.2 Educação Não formal (Sindicato, Associação/ Cooperativa; 1.2.3 Educação Formal; 1.3 Política de preservação ambiental na reserva de desenvolvimento sustentável; 1.3.1 A área de preservação ambiental; 1.3.2 Desenvolvimento Sustentável; 1.3.3 Sustentabilidade e a Política da Educação; 1.3.4 Sustentabilidade e a Cidadania.

O segundo capítulo é denominado: *A Política da Reserva de Desenvolvimento sustentável e as Educações no Tupé*. O capítulo encontra-se dividido em 7 (sete) subtópicos: Surgimento da Política RDS Tupé; História do Tupé a partir das políticas públicas; As comunidades da REDE do Tupé; RDS e a educação escolar; A proposta de Desenvolvimento Sustentável presente no Plano de Gestão da RDS do Tupé; Metas e estratégias; Contradições em relação à realidade amazônica.

O terceiro capítulo denominei: *A Comunidade de São João do Tupé e Educação do Campo*. Para facilitar o entendimento o capítulo subdividiu-se em quatro subtópicos: 3.1 A Comunidade São João do Tupé no contexto Amazônico; Educações presentes na Comunidade São João do Tupé; Educação Não-Formal; 3.4 Educação formal

Por fim, nas considerações finais apresento reflexões da pesquisa ao longo do caminho de investigação percorrido, em que a foi perceptível que as escassas políticas públicas sociais existentes na RDS do Tupé não dialogam com a concepção de Educação do Campo.

### **Procedimentos metodológicos**

Inicialmente, a pesquisa era de cunho Bibliográfico, Documental e de Campo. Porém eu, como pesquisadora, fiquei impossibilitada de realizar as visitas a Comunidade (já que só temos acesso a ela por meio fluvial através de viagens de barco ou lancha) devido à gravidez gemelar que tive durante o processo investigativo da pesquisa. Entretanto, quando fiquei sabendo da gravidez o projeto da pesquisa já havia sido aprovado pelo Conselho de Ética.

Por conta disso, a pesquisa deu-se através dos estudos bibliográficos que segundo Gil (2002), é desenvolvido com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Esse tipo de pesquisa permite ao pesquisador uma amplitude de conhecimentos e dados sobre o objeto pesquisado maior do que se ele fosse realizar pessoalmente a pesquisa. Porém, o investigador deve ter cuidado com a veracidade das fontes bibliográficas.

Posteriormente, foi realizada a Pesquisa Documental que é muito parecida com a pesquisa bibliográfica, com um diferencial nas fontes, enquanto a pesquisa bibliográfica desenvolve-se a partir de materiais analisados por diversos autores, a pesquisa documental tem como fontes materiais que ainda não tiveram uma leitura analítica por parte de algum investigador. A pesquisa documental é um método de compreensão e produção do conhecimento científico acerca de determinados recortes da realidade sócio-educacional. (SILVA et al., 2009, p. 4554).

Para Silva et al. (2009, p. 4556), a pesquisa documental “enquanto método de investigação da realidade social, não traz uma única concepção filosófica de pesquisa”, ou seja, ela pode ser utilizada em várias abordagens de pesquisa, tanto aquelas de natureza positivista como as de natureza mais crítica. Na pesquisa documental, não somente os documentos escolhidos respondem as questões da pesquisa, mas também a análise deles, fazendo com que o pesquisador necessite adquirir uma postura mais crítica na compreensão do problema e nas relações que estabelece entre ele e o contexto em que está inserido, na construção das conclusões e como comunica os resultados da pesquisa.

Por isso, para Silva et al. (2009, p. 4557), a pesquisa documental “permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social”.

De acordo com Gil (2002, p. 51) “há os documentos de “primeira mão” que não receberam nenhum tratamento analítico. Nesta categoria, estão os documentos conservados em arquivos públicos e privados [...]” e outros documentos como cartas

peçoais, diários, fotografias e etc. Neste caso, a pesquisa tinha como proposta analisar os seguintes documentos sobre o objeto de estudo proposto: Os documentos de Criação da Reserva de Desenvolvimento Sustentável; o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal São João, o Plano Municipal de Educação (PME) e as Diretrizes Operacionais para as Escolas Básicas do Campo. No entanto, a Escola Municipal São João não dispunha do PPP-Projeto Político Pedagógico da escola, sendo informado pelo Diretor em exercício que ainda haveria uma reunião com o corpo docente da escola para sua construção. Foram analisados os demais documentos, como: o Plano de Gestão da RDS do Tupé (2008-20016), a proposta de Educação do Campo para as escolas rurais do Município de Manaus elaborado pela SEMED-Secretaria Municipal de Educação e as Diretrizes Operacionais para as escolas Básicas do Campo I e II.

A pesquisa foi de abordagem qualitativa que possibilitou que se retirasse da realidade dados que pudessem ser analisados (contrastar e validar). De acordo com Gonzaga (2007, p. 73) a abordagem qualitativa possui uma série de características que a diferem de uma abordagem quantitativa, como destaca-se a seguir:

a) A teoria constitui uma reflexão em e a partir da prática, visto que a realidade é percebida e constituída não só por fatos observáveis e externos, mas também por significados, símbolos e interpretações elaboradas pelo próprio sujeito através de uma interação com os demais; b) Tenta compreender a realidade, tomando como princípio o fato de que o conhecimento das investigações de caráter hermenêutico e interativo é individual e pessoal, fazendo com que os valores passem a fazer parte da investigação e façam parte da realidade, e a mesma investigação seja influenciada pelos valores do contexto social e cultural; c) Descreve o fato no qual se desenvolve o acontecimento, a partir de uma natureza de investigação que produz dados descritivos: as próprias palavras das pessoas, faladas ou escritas, e a conduta observável; d) A profunda nos diferentes motivos dos fatos pois a vida social, além de ser considerada como algo que flui continuamente, também é aberta, fazendo com que a realidade social e cultural não venha a ser conhecida somente através de reações observáveis e medíveis do homem, dado que ignora o campo da intencionalidade e o significado das ações e que o indivíduo é um sujeito interativo, comunicativo, que compartilha significados, pois a relação entre sujeito e objeto é de interação, especialmente quando o objeto de estudo é a pessoa humana. (GONZAGA, 2007)

A abordagem qualitativa assume uma realidade dinâmica, fundamentada na realidade e orientada às descobertas, de caráter exploratório, expansionista, descritivo e indutivo. Interessa-se em compreender a conduta humana a partir do

próprio marco de quem atua. A pesquisa qualitativa é indutiva, pois os pesquisadores iniciam seus estudos com questionamentos pouco formulados o que faz com que haja uma reflexão acerca da situação que o pesquisador se encontrava em relação ao tema proposto naquele momento inicial. (GONZAGA, 2007)

Gonzaga (2007) relata algumas características do pesquisador que desenvolve uma pesquisa qualitativa. Ele diz que o pesquisador defende uma compreensão geral dos fenômenos, ou seja, ele estuda as pessoas no contexto de seu passado e das situações que se encontram no presente, além de trazer consigo a preocupação com os efeitos que podem causar nas pessoas que são os seus objetos de estudo, ou seja, há interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa de uma forma natural, fazendo com que o próprio pesquisador venha se colocar no lugar do sujeito, identificando características comuns a serem compartilhadas. No meu caso de pesquisadora da comunidade São João foi possível me identificar com os moradores da comunidade, pois se tratam de pessoas que tem os mesmos direitos que eu possuo, ou seja, além de serem meus semelhantes, possuem direitos que devem ser garantidos no lugar em que vivem.

Outra característica do pesquisador qualitativo equivale a de compreender as pessoas dentro do marco de referência delas mesmas, ou seja, na pesquisa qualitativa é necessário experimentar a realidade tal como outros experimentam. Dessa forma, o trabalho missionário que tenho realizado na Comunidade ao longo desses anos, possibilitou que eu convivesse, dialogasse e partilhasse da realidade dos moradores (desde os pequenos agricultores, os indígenas, os comerciantes, os estudantes, entre outros.) da Comunidade São João, permitindo-me fazer uma reflexão acerca da realidade vivida por eles, com as suas reais dificuldades e necessidades.

Por isso, a pesquisa documental permitiu realizar a investigação da problemática em curso, não de forma direta, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social. (SILVA et al. 2009 p. 4557) No

primeiro momento foi realizada a coleta de documentos e no segundo momento foi realizada a análise dos conteúdos.

Na coleta de documentos, escolhemos as fontes que eram relevantes a investigação como os livros, artigos, leis e planos de acordo com as categorias de estudo presentes nesta pesquisa. “Ao recolher documentos de forma criteriosa o pesquisador passa a gerenciar melhor o tempo e a relevância do material recolhido, o que para alguns autores constitui a pré-análise.” (SILVA et al. 2009, p. 4558)

A análise de dados no método da pesquisa documental equivale ao estudo e análise dos documentos de forma detalhista. O pesquisador descreve e interpreta o conteúdo das mensagens, buscando dar respostas á problemática que motivou a pesquisa, e assim, corrobora com a produção de conhecimento teórico relevante. No método da pesquisa documental a análise de conteúdo assume a característica de procedimento técnico e sistemático da investigação. (SILVA et al. 2009, p. 4560).



## **CAPITULO I**

### **POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL**

Inicialmente iremos apresentar o contexto de como foram formuladas em nosso país as políticas públicas sociais a partir da década de 80, principalmente as políticas públicas educacionais para as escolas básicas do Campo, através de suas Resoluções e Diretrizes, compreendendo como foram os movimentos de criação que as originou (luta dos Movimentos Sociais) e sua finalidade a favor das camadas populares do campo brasileiro.

#### **1.1. A relação do estado como administrador das políticas públicas sociais**

Os anos 80 do século XX foi uma década considerada perdida para o capital internacional, mas para os brasileiros significou a luta pelo fim da Ditadura Militar, implantado em 1964. O início do processo de redemocratização do país e aprovação da Constituição Federal de 1988, que assegurou vários direitos sociais, políticos etc., à sociedade civil. Entretanto, tais conquistas não garantiam de imediato que as políticas públicas fossem garantidas a todos.

Assim, a década de 90 inicia com uma grande conquista da sociedade que era o desejo de eleger o presidente da república, no entanto, a direção que Collor de Melo<sup>1</sup> que deu início as reformas neoliberais no país, mexendo na estrutura do Estado (instituições governamentais). Posterior a Collor e Itamar<sup>2</sup> veio Fernando Henrique Cardoso (FHC) que vai implantar e consolidar tais reformas, o Brasil enfrentava antes de 1980, problemas como desemprego, inflação alta, autoritarismo, repressão, etc., que no governo de FHC as reformas são apresentadas como solução a reforma do Estado brasileiro prevalecendo às privatizações e atacando a previdência social (BEHRING, 2003, p. 148).

---

<sup>1</sup> Primeira eleição direta depois do golpe militar de 1964, no ano de 1989. Período de 1990 a 1992.

<sup>2</sup> Vice-presidente de Collor de Melo e, com o impeachment, passa a ser presidente no Período de 1992 a 1994.

Por isso, a reforma foi baseada no ajuste fiscal que gerou uma contradição no que diz respeito ao discurso proferido de que deveriam reformar o Estado e diminuir os custos e, por outro lado, buscava-se inserir o Estado brasileiro a nova ordem mundial capitalista por meio de financiamentos que aumentaram a dívida externa e interna do país. Com isso, houve uma entrega do patrimônio público ao capital estrangeiro e a não obrigação das empresas privatizadas de comprarem os produtos internos, causando prejuízos às indústrias nacionais, ocasionando desemprego e desequilíbrio na balança comercial.

Podemos perceber que, ao invés do Estado brasileiro investir nas empresas públicas e melhorar a qualidade dos serviços oferecidos à população, gerando emprego e renda para os trabalhadores brasileiros, o elevado índice de privatizações desresponsabilizou o Estado de assumir com a suas obrigações e deveres constitucionais passando a responsabilidade às empresas privatizadas cujos donos estrangeiros tinham o único objetivo de geração de lucros (BEHRING E BOSCHETTI, 2011).

Assim, a formulação das políticas sociais era realizada à lógica do capital, gerando um aumento das mesmas relacionadas à política econômica e as dívidas públicas. Houve uma desresponsabilização pela política social, seguida pela desconsideração da seguridade social proposta pela Constituição Federal de 1988, em nome da tal chamada reforma que seria implantada. Paralelo a isso, ocorreu um elevado índice de desemprego e de pobreza devido à macroeconomia do plano real, confirmando que as políticas sociais sofreram grande influência e determinações neoliberais. Estas buscavam estratégias de superlucros, diminuição de encargos sociais e previdenciários, privatizações dos setores de utilidade pública que incluíam saúde, educação e previdência. Com a precarização do emprego e flexibilização das relações de trabalho e dos direitos, a camada popular sofria com as consequências da adequação aos novos padrões neoliberais e se encontravam desarticuladas para resistirem ao capital que estava se consolidando nacionalmente.

Deste modo, as políticas sociais se tornaram ações pontuais e compensatórias sob os efeitos da crise, sendo formuladas e implantadas para a

contenção da resistência ao novo modelo implantado pelo capital. Ao serem executadas, as políticas sociais eram transferidas da responsabilização do Estado para entes da federação ou instituições privadas com orientação dos organismos internacionais que ditavam as regras para os países em desenvolvimento, como o Brasil. Podemos dizer que a Constituição Federal de 1988 foi uma das grandes conquistas da política social no Brasil com a construção de um padrão público universal de proteção social, onde no seu artigo 6º cita os direitos sociais como: “a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança social entre outros direitos sociais que não se consolidaram na nossa nação, sendo submetidos à lógica do ajuste fiscal, criando uma disparidade entre realidade e direitos”.

Com o ajuste ao Capital e todas as consequências trazidas neste contexto como o aumento do desemprego, da desigualdade social, da fome e da miséria entre a massa da população brasileira, houve a mobilização e articulação dos trabalhadores em prol de mudanças e melhorias das suas condições de vida material. Foram através das lutas que os trabalhadores obtiveram importantes conquistas sociais. Neste processo, os operários atingiram espaços políticos e sociais importantes, fazendo com que a burguesia atendesse as suas demandas e reconhecendo direitos sociais para aqueles trabalhadores. Porém, as mobilizações dos trabalhadores eram atendidas sem prejudicar a lucratividade do sistema capitalista. As políticas sociais são as práticas que o Estado implementava para conter as mobilizações de enfrentamento contra o sistema capitalista, vigente de acordo com Borges e Mourão (2013). Essas políticas sociais significam freios ao capital e consolidam-se através do atendimento precário das demandas sociais dos trabalhadores.

A política educacional, na década de 1990, sofreu grande influência da nova ordem mundial e passou por mudanças que reformularam o sistema educacional brasileiro. Dentre as justificativas para desenvolver essas reformas houve o apoio dos organismos multilaterais e de intelectuais influentes no país. Diante disso criava-se uma prática que conduziria os rumos das políticas educacionais no País. A adequação dos objetivos educacionais às novas exigências do mercado internacional, em especial, a consolidação do processo de formação do cidadão

produtivo eram as bases de como seriam formuladas as políticas educacionais em nosso país.

Diante da necessidade do Capital Internacional, a Conferência de Educação para Todos é realizada em Jomtien, na Tailândia (1990), financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BM), onde 155 governos presentes assumiram um compromisso de assegurar uma Educação Básica de qualidade às crianças, jovens e adultos, pois esta é entendida como elemento essencial e central para a inserção dos trabalhadores no mercado de trabalho, logo estaria exigindo novas competências e considerava que a qualificação e escolaridade seriam cruciais para garantir a inserção profissional; ou seja, a Educação Básica era a prioridade para o novo padrão neoliberal imposto aos países em desenvolvimento e, em consequência, o financiamento cedido pelos organismos internacionais.

Diante desse cenário, como fica o Campo? O capitalismo tem subordinado o Campo às cidades, desprezando seus sujeitos e seus valores inerentes a sua cultura. O êxodo rural tem despovoado o campo, fazendo com que os seus trabalhadores e trabalhadoras migrem para as cidades tornando-se exército de reserva conforme Borges e Mourão (2013). Os sujeitos que vivem no campo, migrante, caboclo, colono e etc., também são aqueles que lutam por melhores condições de vida, especial pela Reforma Agrária, para usufruir o direito a propriedade e fazer uso da terra com as políticas para agricultura familiar a fim de se manter no campo. O Movimento Sem Terra (MST) representa os trabalhadores e trabalhadoras rurais que buscam seus direitos através da luta pela reforma agrária e pelo acesso ao trabalho e a vida. Entretanto, existem outros momentos tão importantes no campo quanto o MST, como o CONTAG e entre outros.

### **1.1.1 História da Política de Educação do Campo - anos 90 - Luta dos Movimentos Sociais**

O MST começou a lutar pela terra e, posteriormente, por escolas para os trabalhadores e trabalhadoras do Campo; a luta pelo direito a escola passou a fazer parte da organização social das populações dos acampamentos e assentamentos, na luta pela Reforma Agrária em que se transformou no Movimento dos Sem Terra. As famílias sem terra passaram a fazer suas reivindicações a partir dos anos de 1980 para garantir escolas nos espaços de assentamento e acampamentos. Foi neste momento inicial que se deu a educação escolar no MST (CALDART, 2011).

A partir daí, o MST passou a se consolidar como organização social das massas que o pressionaram com mobilizações das famílias e professores por uma proposta pedagógica para as suas escolas, formação de educadores e organização das reivindicações advindas por todo o povo do campo. A sua luta teve uma ampliação ainda maior, pois daquele momento em diante a questão educacional para os povos do Campo teve sua bandeira levantada assim como continuaram com a luta pela Reforma Agrária (CALDART, 2011).

Em 1987 criou-se um Setor de Educação dentro do MST que antes lutava pelas escolas de 1º a 4º séries e que desde então passava a compreender uma reflexão pedagógica do MST, no sentido mais amplo, do ensino infantil até a universidade, caracterizando que o Campo não estava satisfeito com o que tinha sido imposto pelo sistema educacional vigente e que fazia um contraponto sobre as políticas públicas educacionais das quais eram excluídos.

A escola tornou-se uma das prioridades nos objetivos da luta das famílias Sem Terra, pois a mobilização era para que tivessem escolas nos seus espaços de vida e de trabalho no Campo. A escola passou a ser vista como questão política, como parte estratégica de luta pela Reforma Agrária vinculada às preocupações gerais do Movimento com a formação de seus sujeitos (CALDART, 2004).

Os sujeitos seriam acolhidos de acordo com a sua realidade, com a sua forma de vida e de trabalho, com seus saberes e cultura, onde formariam um espaço de

troca de experiências. Caldart (2004) afirma que precisamos transformar instituições históricas, como a escola, em lugares que ajudem a formar sujeitos destas transformações. Com isso, teremos a formação de sujeitos autônomos capazes de lutar por seus direitos em prol de uma sociedade mais justa e igualitária. Por isso, a escola é reconhecida como um dos espaços e não o único em que os processos formativos serão desenvolvidos a partir de um novo projeto de campo; um campo onde seus sujeitos sejam valorizados, que possui inúmeras possibilidades de atender as demandas de suas populações excluídas e que possui vez e voz.

Arroyo (2004) relata que:

O movimento social nos coloca no terreno dos direitos. A educação básica tem que ser vinculada aos direitos. Não no espaço estreito do mercado. O mercado é muito pouco exigente com a educação básica, tanto de quem mora na cidade quanto no campo. [...] O Movimento Social é mais exigente porque nos situa no terreno dos direitos, nos leva a vincular educação com saúde, cooperação, justiça, cidadania (p.72).

O autor reforça a árdua missão do Movimento Social perante os sujeitos do Campo, do projeto de Campo e da nova proposta educacional de uma Educação do Campo e não para o Campo. Podemos destacar que os sujeitos do Campo são todos aqueles que vivem e trabalham no Campo, como homens, mulheres, crianças, jovens, idosos, trabalhadores e trabalhadoras, sem terras e dentre outros que fazem parte dessa imensidão geográfica espalhada pelo país. O autor reconhece todos esses sujeitos como sujeitos de direitos e que possuem direitos, principalmente o direito a uma educação de qualidade construída por eles mesmos, com um projeto pedagógico próprio que vincula sua vida e trabalho.

A década de 1990 é marcada pelos Movimentos Sociais do Campo que se organizaram na conquista por políticas públicas que atendessem suas demandas específicas, ou seja, a busca Por uma Educação do Campo. Em 1997, foi realizado o I Encontro de Educadores e Educadoras do Campo (I ENERA) em parceria com instituições como: MST, UNB, Unesco, Unicef e CNBB que buscavam um entendimento nacional sobre os sujeitos do Campo; uma educação que levasse em conta as especificidades do meio rural, onde o meio ambiente e o trabalho jamais podem ser tratados em separados (VILHENA E MOURÃO, 2015).

As Instituições que participaram da realização do I ENERA articularam a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em 1998, onde foi criado o Movimento por uma Educação do Campo. Borges e Mourão (2015) afirmam que essa conferência assumiu o compromisso de construir uma proposta de Educação do Campo. Nascia, assim, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Na segunda Conferência Nacional de Educação do Campo, em 2004, as universidades e o poder público levantaram questões sobre a concepção de educação e a reflexão sobre a ampliação dos direitos aos níveis de educação desde a educação infantil até a universidade, fato que se concretizou com a criação da SECAD do MEC em 2004. Dessa forma, a Educação do Campo seria construída com seus sujeitos e não para eles. A escola assumiria um novo papel nas suas práticas educativas e uma postura aberta ao movimento de transformações junto com seus sujeitos.

### **1.1.2 O que é Educação do Campo?**

A Educação do Campo é uma concepção epistemológica recente que surgiu a partir da década de 1990, através das lutas dos Movimentos Sociais que se mobilizaram por uma educação diferenciada que atendesse às necessidades dos povos do campo, vinculando sua vida e trabalho, garantindo o acesso ao conhecimento rejeitado pela sociedade capitalista e valorizando os saberes produzidos por seus sujeitos.

De acordo com Caldart (2008, p. 69), o conceito “Educação do Campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere”. [...] porque busca apreender um fenômeno em fase de constituição histórica. Ou seja, a Educação do Campo não é um conceito acabado, mas que está se constituindo através da história de mudanças que ocorrem na sua realidade e dos seus sujeitos, além de possuir muitas contradições sociais que vão construindo os alicerces de um novo paradigma de Educação do Campo.

É necessário pontuar as três questões relevantes sobre a definição de conceito da Educação do Campo, que de acordo com a citada autora, revelam

contradições importantes. A primeira delas trata-se da tríade Campo - Política Pública - Educação. Surge, então, a necessidade de tratar estes termos em conjunto e relacioná-los a fim de unir o político e o pedagógico nas suas bases de construção. Nesta compreensão, verificamos que o ponto de partida foi o Campo, este que motivou as diversas lutas que geraram tensões e que propiciou a criação da Educação do Campo. Ela teve origem nas lutas dos movimentos sociais por uma política educacional para o Campo; da implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária; na resistência de projetos com ideais liberais como o campo, sendo um lugar de negócio que deseja que as famílias não façam parte do seu espaço de origem, que não lutem por escolas e educação e que predomine a lógica da produção. No segundo termo da tríade, as políticas públicas devem pensar um projeto de campo cujos camponeses sejam os protagonistas e que ajudem a construir essas políticas. E no último termo da tríade, que a Educação seja pensada para os trabalhadores e trabalhadoras do Campo e que estes se tornem os sujeitos de construção dos projetos de formação (CALDART, 2008).

A Educação do Campo é uma especificidade que levanta a bandeira da universalidade. Essa especificidade diz que ela é do Campo, dos seus sujeitos e dos processos formativos que estão interligados por questões sociais. O Campo, seus sujeitos e os seus processos formativos são excluídos dos projetos de sociedade da nação e suas realidades não são levadas em consideração sejam na construção da teoria pedagógica ou na criação de uma escola no Campo. Para Caldart (2008. p. 74), o campo não é qualquer particularidade, [...] ele diz respeito a uma boa população do país; se refere a processos produtivos que são à base de sustentação da vida humana.

Há três momentos do movimento da Educação do Campo que devem ser expostos na configuração do seu conceito. O primeiro é o da negatividade, ou seja, os sujeitos trabalhadores do Campo não devem ser tratados com preconceito e considerados pessoas inferiores que devem se deslocar para as cidades para terem acesso à escola ou que não precisam de escolas e que os conhecimentos produzidos por eles sejam desprezados. O segundo é o da positividade em que se propõem as formas e caminhos de como construir a educação, as políticas públicas,



a escola, os processos formativos, entre outros. A última é a superação, onde projeta outra concepção de campo, sociedade, educação e escola, visando que os sujeitos do Campo alcancem emancipação humana e transformação social (CALDART, 2008, p. 75).

Fernandes (2004) aponta sobre o conceito de Educação do Campo que é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Ele ressalta que o nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda, da sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo; vivemos um não lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade.

Verificamos que o contexto histórico de construção da Educação do Campo está relacionado a uma história de exclusão dos trabalhadores do Campo a que são negados o direito de pensar e construir uma proposta pedagógica que vise a sua autonomia sociopolítica, superando o modo de vida capitalista imposto a eles. Evidencia-se que a Educação do Campo não deve ter suas bases epistemológicas nos moldes da sociedade capitalista que subordina o campo às cidades, colocando uma falsa ideia de que tudo que seja relacionado ao campo seja considerado atrasado, inferior ou de segunda categoria (FERNANDES, 2004).

Para Borges (2014) a escola do campo, na concepção da Educação do Campo, pauta-se na formação integral e política do sujeito, para que compreenda o seu processo histórico de exploração, tornando-se responsável pela condução de suas vidas. Nesta afirmação, ressaltamos que a escola é um dos espaços onde os processos formativos podem ocorrer e possibilitar que os sujeitos do campo saiam das condições de excluídos, através do acesso ao conhecimento produzido por eles, para o exercício da cidadania. De acordo com a autora, a intenção é que a escola pública rompa com o sistema educacional em prol da construção de uma sociedade emancipadora; que rompa com a visão hierárquica entre campo e cidade e

centrando na formação humana onde seus sujeitos tenham a consciência de pertença ao mundo e de suas relações com ele e com os outros.

Borges (2014) confirma Educação do Campo como uma concepção que surge como uma reivindicação dos sujeitos do campo, por meio de seus movimentos sociais, de pesquisadores e professores, com o intuito de desenvolver o processo formativo. A autora aponta que a concepção de Educação do Campo deve envolver a prática educativa com a realidade social e histórica dos seus sujeitos. Dessa forma a Educação do Campo visa uma formação integral do indivíduo do campo em todo o contexto social, político, econômico e cultural, relacionando sua vida e seu trabalho rumo à transformação social e emancipação humana.

Finalizamos ressaltando que os povos do campo buscam por uma Educação do Campo que seja baseada na história de lutas por políticas públicas que garantam o seu direito a educação e uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura [...] (Caldart, 2004.p.17). A concepção de Educação do Campo deve acontecer com e nos espaços de vida dos seus sujeitos, valorizando seus saberes, sua participação e sua realidade social.

### **1.1.3 Os aspectos legais da política para as escolas do campo**

Nos anos de 1990, os Movimentos Sociais surgem da contradição em decorrência dos massacres e descasos que viviam, assim passando a lutar por seus direitos, como o direito pela terra e por uma educação diferenciada para os trabalhadores e trabalhadoras do Campo; inicialmente com a criação do PRONERA em 1997. Diante das reivindicações em 2001, foi aprovado o Parecer nº36/2001 que deu origem a Resolução CNE/CEB nº 1 de 3 de abril de 2002 que propunha as Diretrizes Operacionais para as Escolas de Educação Básica do Campo.

As Diretrizes propõem medidas de adequação da escola à vida do Campo e estabelece as orientações Curriculares para a Educação Infantil, o ensino fundamental e o ensino médio; a educação de jovens e adultos, a educação

indígena e a educação especial; a educação profissional de nível técnico e a formação de professores em nível médio na modalidade normal. Ela visa o respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação na perspectiva social [...] tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura (BRASIL, 2012).

A concepção de Campo trazida pelas Diretrizes é a de um Campo com amplas possibilidades para os sujeitos que vivem e trabalham nos seus espaços, numa dinâmica de ligação entre os seres humanos e a produção das condições da existência social e das relações da sociedade humana (BRASIL, 2012). Não é um campo que apenas luta pela posse de terra e que com os avanços da urbanização tende a desaparecer, mas que possui suas especificidades e que devem ser respeitadas. Dessa forma significa reconhecer que o campo possui uma extensa diversidade de espaços, sujeitos e significados importantes na projeção de um novo projeto de campo. Daí a importância dos Movimentos Sociais e das instituições do Estado continuarem o embate pela concretude de um novo projeto de Campo e de uma educação escolar que inclua as diversidades.

Mourão e Borges (2015) relatam que as diretrizes são um avanço pela primeira vez na História do País e da educação escolar; uma lei que vai amparar os sujeitos do campo. As Diretrizes foram atendidas de acordo com as demandas impostas pela sociedade, através da mobilização nacional na década de 1990 que resistiram contra a ordem vigente, em prol de uma política pública educacional que contemplasse a diversidade do Campo.

Embora o Brasil fosse um país de origem agrária, a Educação das escolas do Campo, antes denominada Educação Rural, não foi mencionada nas Constituições de 1824 e 1891, o que comprova um descaso por parte dos poderes públicos em relação à Educação no Campo e um apego na Constituição pela questão cultural que apoiava o latifúndio e o trabalho escravo e não reconhecia os sujeitos do Campo como sujeitos de direito. O primeiro texto constitucional tratou a educação escolar na gratuidade da instrução primária e na criação de instituições de ensino em apenas dois dispositivos, os incisos XXXII e XXXIII do art. 179. No segundo texto da

Constituição de 1891 nada foi retratado sobre a educação rural, reduzindo no art. 72 a garantia da laicidade e a liberdade do ensino nas escolas públicas.

A Constituição de 1934 foi marcada pelo Manifesto dos Pioneiros, composto por alguns setores da sociedade insatisfeitos com o modelo educacional pedagógico que o país desenvolvia desde o período colonial. De acordo com o Texto proposto como base do Projeto de Resolução que fixa as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo, elaborado em 04 de Dezembro de 2001, também prevê o Plano Nacional de Educação, a organização do ensino em sistemas e a instituição dos Conselhos de Educação. Estes conselhos foram responsáveis por prestar assessoria aos governos, pela elaboração do plano de educação e pelo financiamento da educação dividindo as responsabilidades nos três poderes. O atendimento rural estava sob a responsabilidade da União, um início da participação da situação rural no campo dos direitos sociais.

As Constituições de 1937, 1946, 1967 e 1969 ofereciam a educação profissional aos menos favorecidos como responsabilidade do Estado e a transferência de responsabilidade para as empresas privadas do ensino na zona rural; da obrigatoriedade das empresas pela aprendizagem de seus trabalhadores com exceção das empresas agrícolas, comprovando o desprezo do Estado pela aprendizagem rural; o oferecimento do ensino primário gratuito pelas empresas comerciais e industriais, exceto as agrícolas e no último texto constitucional citado, a obrigatoriedade das empresas de oferecer o ensino primário gratuito aos filhos dos empregados entre sete e quatorze anos, incluindo as empresas agrícolas, conforme Parecer nº 36/2001.

Foi com a pressão, resistência e luta dos Movimentos Sociais do Campo, especialmente do MST e CONTAG (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura), fundada a partir de 1964, como uma entidade brasileira que representa os trabalhadores rurais, a partir das necessidades do Campo em busca de soluções para seus problemas sociais e por políticas públicas; pelo direito à terra, pelos direitos trabalhistas e também pelo direito a uma educação inclusiva para seus trabalhadores que se estabeleceu a Constituição de 1988, período de

redemocratização do país, onde a educação transformou-se em direito público subjetivo assegurado pelo Estado. Segundo Borges e Mourão (2015), a Constituição Federal de 1988 vai garantir o direito de todos os cidadãos à educação escolar, ficando a dever do Estado, para atender a todos, independentemente de sua residência urbana ou rural.

Diante das reivindicações dos Movimentos Sociais e do apoio das instituições e sociedade civil, esses se reuniram com o objetivo de discutir sobre as políticas públicas para regulamentar a educação que seria desenvolvida no meio rural. Borges (2015) afirma que a materialização das reivindicações dos movimentos sociais surge com o PRONERA, implantado em 1998, portanto, como a primeira Política Pública Federal vinda em forma de um programa. Com a realização da I e II Conferência Nacional de Educação do Campo em 1998 e 2004, respectivamente, se passou a discutir o termo Campo ao invés de Rural e criou-se o Movimento Por uma Educação Básica do Campo; ou seja, nasceu uma nova concepção de Educação para os sujeitos que vivem e trabalham no Campo, além da visibilidade de extensão dos níveis de ensino da educação básica até o nível superior.

Como fruto das mobilizações, foi estabelecido em 2001, a aprovação do Parecer nº 36/2001 que aprovou a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, dispondo das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002). Borges e Mourão (2015) afirmam que as diretrizes asseguram as ações políticas da escola do campo de forma diferenciada e respeitando a realidade dos sujeitos do campo. Porém, ressaltam que ainda é necessário muita luta para que seja colocada em prática esta lei nos sistemas educacionais do país.

O art. 2º da Resolução nº 1 de 03 de abril de 2002 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo estabelece:

Art. 2º: Um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do Campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Essa resolução garante a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico, numa perspectiva de um país com princípios baseados na justiça social, solidariedade e no diálogo entre todos. Ressalta-se a proposta pedagógica para as escolas do campo que devem compreender a diversidade por ele composta em todos os aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. O financiamento da educação nas escolas do campo será assegurado de acordo com o financiamento da educação escolar no Brasil de acordo com a Constituição Federal (CF) de 1988 que assim determina.

A Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008, estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo nas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e ao atendimento das populações rurais nas diversas formas de produção de vida, como os agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008).

Nesta resolução acrescentou-se nos objetos a permanência e o sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica, permanecendo com a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e excluindo a Educação Profissional de Nível Técnico, reforçando que devem ser tomadas medidas não somente para o acesso dos alunos, mas a sua permanência nas escolas do campo, identificando as causas das evasões e solucionando os problemas com a finalidade de evitar a evasão escolar. A Educação do Campo atenderá a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) somente com aquelas populações que não tiveram acesso ou que não concluíram seus estudos em idade própria nos níveis de Ensino Fundamental e Médio, o que comprova uma redução no que foi estabelecido na primeira resolução.

Dentre outros pontos que a resolução estabelece, podemos citar a oferta da Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental nas próprias

comunidades rurais, evitando os processos de nucleação de escolas e o deslocamento das crianças; o deslocamento dos alunos que devem ser realizados do campo para o campo (princípio intracampo definido na resolução nº 2), evitando que se desloquem para as cidades; que as escolas do campo deverão respeitar as diferenças entre as populações atendidas em relação ao seu contexto social, econômico, cultural e etc.

O art. 10 da Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008, sobre a educação ofertada aos alunos do campo, estabelece:

O planejamento da Educação do Campo, oferecida em escolas da comunidade, multisseriadas ou não e quando a nucleação rural for considerada, para os anos do Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio ou Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o ensino médio, considerará sempre as distâncias de deslocamento, as condições de estradas e vias, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade.

Por isso, é necessário que os agentes do campo não se acomodem diante do reconhecimento de alguns direitos conquistados nas resoluções citadas acima, mas que continuem a lutar pela materialidade desta lei nos espaços de vida dos sujeitos do Campo por uma educação de qualidade que forme seres conscientes de sua realidade e dispostos a construir um novo projeto de desenvolvimento rural.

## **1.2. Os tipos de educação presente no campo amazônico**

Iremos analisar quais os tipos de educação presentes nas comunidades e escolas do Campo no Amazonas que auxiliam na formação dos cidadãos e cidadãs que lá vivem e trabalham, valorizando não somente as instituições de ensino regular, como as escolas, mas também as instituições civis que abrangem as famílias, organizações comunitárias, sindicais entre outras que reconhecemos como espaço de aprendizado, onde há trocas de experiências e construção de saberes, muitas vezes tão fundamental na vida daqueles que nunca tiveram acesso a outra forma de ensino-aprendizado.

### **1.2.1. Educação Informal na perspectiva de Brandão e Pinto**

O Educando possui um conjunto de conhecimentos desde a sua infância (linguagem) até na sua fase adulta (trabalho), pois o ser humano através da prática social, sendo criança ou adulto, aprende valores, princípios, saberes extraídos da sua experiência pessoal de si mesmo com os outros indivíduos e com seu meio, ou seja, o homem recebe formação até chegar ao ensino institucionalizado.

De acordo com Pinto (2003, p.06) a criança e o adulto vêm, à escola, já preparados por outra escola geral que é a sociedade e o meio onde vivem. Nesta explanação, o autor afirma que a Educação não se dá somente a partir das instituições formais como a escola, mas também mediante a interação com a sociedade em que o homem vive, trabalha, relaciona-se com os outros e com seu meio e, neste processo, há aprendizado que serve como base de sua formação social.

Neste caso, buscamos conceituar dois tipos de consciência a fim de colaborar com a compreensão deste tipo de educação informal. A primeira é a concepção ingênua que provém de uma consciência ingênua. De acordo com Pinto (2003, p.59) é aquela que acredita que suas ideias vêm dela mesma e não provêm da realidade, ou seja, que tem origem em ideias anteriores. Assim, as ideias originam das ideias. Nesse tipo de consciência, a realidade é concebida a partir das ideias que cria por si mesmo.

Já a consciência crítica é a representação mental do mundo exterior e de si, acompanhada da clara percepção dos condicionamentos objetivos que a fazem ter tal representação (PINTO, 2003, p.60). De acordo com o autor, a consciência crítica compreende o mundo objetivo como uma totalidade onde está inserida e faz referência de si mesma no tempo e espaço em que vive, ou seja, a consciência crítica é histórica. Quando a consciência crítica reflete sobre si, transforma-se em autoconsciência, pois percebe seu conhecimento de si (conteúdo) juntamente com as representações dos determinantes objetivos que fazem parte do mundo que pertencem.



Por isso, se o educando é tratado como mero objeto da educação, partimos de uma ação ingênua de pensar que a tarefa do educador é formar e dar vida, ou seja, conhecimento àquele que se encontra em estado de latência, inerte e sem conhecimento algum. Essas dizem respeito às formas alienadas de educação, pois tratam o educando como objeto e não o reconhecem como sujeitos de sua história e com uma bagagem de conhecimentos apreendidos durante suas experiências pessoais e sociais adquiridas ao longo da vida. Com esses educandos só há uma forma de educar e instruir, utilizando de um diálogo esclarecedor e não de uma forma opressora, de imposição, de uma consciência sobre a outra ou impondo seu modo de pensar desprezando o pensamento mesmo.

A educação não deve ser relegada a transmissão de conhecimento, pois pensar nesta forma de educação e, tendo essa noção de conteúdos prontos, é uma atitude ingênua onde o professor é considerado o transmissor de conhecimentos acabados que não se dinamizam e transformam-se de acordo com o tempo e lugar em que estão inseridos. O conhecimento é dinâmico e dinamiza-se segundo as relações com o mundo exterior, com seus sujeitos e no ato de educar.

Brandão (2013, p. 07) afirma sobre a educação que:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela, para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturaram a vida com a educação.

O autor confirma que a educação ocorre em diferentes ambientes e no cotidiano da vida dos indivíduos e que não existe uma única forma de educação e sim várias formas, onde não nos apropriamos de uma educação absoluta, uma e verdadeira, mas de diversos tipos de educações. Ressalta ainda que a escola não é o único lugar onde ela se dá e nem o melhor lugar onde ela pode ocorrer e que o ensino escolar não é a única prática onde se desenvolve e que não é somente o professor que a exerce.

Para Brandão (2013, p.09) a educação existe de forma diversa em pequenas sociedades tribais de povos caçadores, agricultores ou pastores nômades; em

sociedades camponesas, em países desenvolvidos, entre outros. Neste caso, a educação se dá em diferentes mundos, culturas e povos que a utilizam até como ferramenta para dominar outros povos e que da família à comunidade ela existe numa difusão entre os mundos sociais e nas inúmeras práticas de aprendizado. A educação existe primeiramente sem classes de alunos, sem livros didáticos e sem professores e, somente depois, ela se desenvolve nas escolas, com os professores, livros e práticas pedagógicas.

Portanto, a Educação Informal acontece em diversos meios e ao longo da vida dos indivíduos, bem como das suas experiências pessoais, sociais, culturais, econômicas, religiosas e políticas que desenvolvem na sociedade em que estão inseridos. Diante disso, também sofrem modificações, dinamizam-se no ato de absorção de suas ideias e nas trocas de experiência com os outros indivíduos. Neste tipo de educação são produzidos saberes que devem ser valorizados como conhecimento adquirido pelos sujeitos que atuam em diversas realidades sociais e que podem contribuir para se constituírem e legitimarem como sujeitos.

### **1.2.2. Educação Não formal (Sindicato, Associação/ Cooperativa)**

A educação não formal diz respeito a um conjunto de ações educativas que ocorrem de forma espontânea fora da escola (não constam nos currículos escolares) e podem acontecer em diversos espaços como ONGs, sindicatos, instituições religiosas, iniciativas particulares, associação de moradores, cooperativas, entre outros. Neste tipo de educação há projetos que utilizam o esporte, a arte ou cultura como ferramentas do aprendizado.

Quando os sujeitos tornam-se conscientes e organizados acabam por se mobilizarem em busca de transformar a ordem social existente em busca de novos deveres e de direitos humanos. “Eles favorecem as associações e os processos de ação regidos por uma ética da solidariedade espontânea e por uma lógica de múltipla vontade política” (BRANDÃO, 2002, p.231).

Freire (2003, p. 80) diz que “a outra educação, a que é recebida por sua participação na realidade social mediante o trabalho, proporciona os fundamentos

para a participação política”. O indivíduo deve atuar na sociedade de forma mais participativa, mas para isso é necessário que tenha consciência de seu dever social para agir no meio ao qual pertence e isso independe de uma educação dita formal ou sistematizada.

Verificamos que muitos indivíduos não escolarizados exercem tarefas fundamentais nas sociedades como líderes de comunidades, associações, movimentos sociais e demais outros papéis importantes na representação da consciência comum. No processo de desenvolvimento das sociedades há a necessidade de educar os adultos não para participarem mais da sociedade, pois já o fazem, mas para que essa participação se faça num âmbito cultural maior, justificando ser um dever moral, o que na verdade é um fim lucrativo.

Diante do contexto da educação não formal, vale ressaltar a importância dos Movimentos Sociais:

Os movimentos sociais e unidades culturais semelhantes aspiram a poder congregar atores e criar múltiplas pequenas comunidades e redes de respostas a questões que cada vez mais têm menos a ver com problemas relacionados às “gramáticas de formas de vida” (BRANDÃO, 2002, p.248).

O autor retrata que mesmo em sociedades desenvolvidas, o Estado, as instituições informais, como a família e as instituições formais e sistematizadas como a escola, não estão dando conta das grandes demandas de conflitos sociais provenientes das suas populações. Dentre o conjunto de movimentos sociais surgem os movimentos pela paz, os movimentos pelos direitos humanos, grupos sociais de autoajuda, grupos religiosos, as associações de protesto e participação na gestão escolar ou comunitária, os movimentos de mulheres entre outros tantos que surgem a cada dia com uma nova alternativa por parte dos sujeitos da sociedade civil a fim de oferecer soluções aos conflitos presentes.

Brandão (2002, p.253) relata que “o surgimento de “novos” movimentos sociais de imediato redefinem como “tradicionais” os antecedentes”. Ele retrata que há movimentos sociais urbanos que são novos e diferenciam-se dos tipos anteriores de execução no campo político que se dava através dos partidos e sindicatos promovendo novas maneiras de participação a medida que surgem novas

identidades sociais. Destaca-se dentre os movimentos sociais urbanos (novos), as associações de bairro, grupo de moradores, os clubes de mães, as comunidades eclesiais de base e outros.

### **1.2.3. Educação Formal**

A concepção crítica é contrária à ideia da consciência ingênua e diz respeito à transformação do homem e da realidade em que se encontra inserido. Ela é a única forma de oferecer o conteúdo e o método mais determinante para a sua instrução que pode ser a sua alfabetização, escola secundária e universidade, da criança ou do adulto. Segundo Pinto (2003, p. 63) sua instrução formal (alfabetização, escolarização) tem que se fazer sempre partindo da base cultural que possui e que reflita o estado de conhecimento (material e cultural).

Neste caso, o autor retrata que o ensino formal não pode ignorar os saberes já adquiridos pelo educando na sociedade em que pertence e, se o educando chega à escola desconhecendo outros saberes, é porque conseguiu sobreviver anteriormente sem o conhecimento da leitura e da escrita. As sociedades que possuem grandes desigualdades sociais mediante a força de seu estado e de acordo com seu desenvolvimento e seus interesses direcionam uns para a educação sistematizada e escolarizada e a outros é oferecida a educação informal, livre e não letrada, a fim de manter a divisão de classe nas sociedades. “Ainda entre os que recebem educação escolar (e universitária) a distribuição das oportunidades e favores deriva do jogo de influências sociais que fazem uns mais afortunados do que outros” (PINTO, 2003, p.47).

Desde as antigas sociedades civilizadas como a Grécia e Roma existia um sistema pedagógico controlado por um poder externo a ele, numa dinâmica de fora para dentro em que os especialistas de ensino tinham como objetivo reproduzir a desigualdade social através da oferta desigual do saber. Esses “especialistas do ensino aos poucos tomam a seu cargo a tarefa de assumir, controlar e recodificar

domínios, sistemas, modos e usos do saber e das situações coletivas de distribuição do saber” (BRANDÃO, 2013, p.34).

Esses profissionais tidos como propagadores do saber eram difusores das divisões do conhecimento pertencente a uma comunidade e tinham o domínio sobre certos conhecimentos ignorados pelo restante da Comunidade. A educação torna-se uma prática social como tantas outras que existem atreladas a um interesse político de controle.

Segundo Brandão (2013 p.35) “também no seu interior, sistemas antes comunitários de troca de bens, de serviços e de significados são em parte controlados por confrarias de especialistas, mediadores entre o poder e o saber”, ou seja, esses especialistas do saber passam a serem reprodutores dos sistemas de divisão de classes dessas sociedades civilizadas utilizando a educação como ferramenta e meio para a manutenção das desigualdades.

A educação que antes era livre e comunitária torna-se relegada à escola, na prática dos educadores a serviço dos seus senhores e com uma atitude contrária a de repartir os saberes que antes pertenciam a todos. A educação informal nas comunidades que antes transmitiam os saberes de geração em geração ou entre os membros de suas comunidades, transforma-se em uma educação que reproduz as desigualdades sociais e muitas vezes utilizam-se da escola e de toda a sua prática pedagógica para servir quem está no controle das sociedades desenvolvidas, civilizadas e capitalistas.

Portanto, a educação formal é de suma importância na vida dos educandos, porém deve proporcionar que a construção de saberes desenvolvidos em seu interior não fique relegada as quatro paredes de sua instituição formal de ensino, mas que vá além e atinja as famílias, outras instituições e outros sujeitos civis na construção de uma melhor qualidade de vida para todos em seu meio. Que a escola ajude na formação integral do ser humano e propicie a todos sem distinção uma consciência crítica e não um contentamento com tudo o que lhe é apresentado e, que a partir dessa consciência crítica, ele se forme em um cidadão capaz de exercer

a sua cidadania, sendo protagonista da sociedade em que está inserido na luta pela emancipação humana.

### **1.3. Política de preservação ambiental na reserva de desenvolvimento sustentável**

Percebemos que diante do cenário atual (contexto neoliberal) que nos direciona para a exploração ambiental e consumo desenfreado, não podemos ignorar as questões ambientais. Precisamos, urgentemente, desenvolver uma consciência ecológica nas crianças, jovens e adultos e em diversos espaços de nossa sociedade seja ele formal ou não, além de criar formas de preservação e ações educativas rumo a uma sociedade sustentável e desenvolvida socialmente.

#### **1.3.1. A área de preservação ambiental**

Área de preservação ambiental é aquela que se caracteriza pela conservação da diversidade social, entre as quais destacamos as diversas culturas com requisitos técnicos e produtivos; e biológica caracterizada pelas várias espécies da flora e fauna que precisam dar continuidade a sua espécie a fim de não serem extintos e em favor da continuidade da preservação dos ambientes naturais de seus territórios.

A partir disso, surge uma nova nomenclatura denominada Área de Proteção Ambiental (APA), caracterizada por uma extensa área natural destinada à proteção e conservação dos atributos bióticos, ou seja, a fauna e flora; estéticos ou culturais existentes naquela área que são utilizados pelas populações locais, contribuindo para uma melhor qualidade de vida e com o objetivo de proteger os ecossistemas regionais. O objetivo principal de uma APA é a conservação de processos naturais e da biodiversidade, através da orientação e da adequação de várias atividades humanas.

Nessas áreas de proteção ambiental é permitida a ocupação humana, pois é possível conciliar a ocupação humana da área com o uso sustentável dos recursos naturais que ali se fazem presentes. Essas áreas de proteção ambiental podem estar localizadas em propriedades públicas ou particulares (União, Estados e

Municípios) sem que ocorra a desapropriação das terras particulares. Porém, as atividades e usos desenvolvidos nestas localidades devem obedecer a regras específicas. As áreas que pertencem aos poderes públicos organizarão as condições para as visitas públicas e pesquisas científicas pelo órgão responsável da unidade e da mesma forma se a área de proteção ambiental estiver em domínio particular, os donos da propriedade deverão criar condições para que haja pesquisa e visitação do público de acordo com as restrições locais.

Originalmente criadas pela Lei 6902/1981, as áreas de proteção ambiental são hoje reguladas pela Lei 9.985/00 do Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC). De acordo com o cadastro Nacional de Unidades de conservação (CNUC) que mapeia todas as áreas de proteção ambiental no país, até o ano de 2015, existiam 294 áreas de proteção ambiental no Brasil; 32 na esfera federal, 185 na esfera estadual e 77 na municipal.

Destacamos a importância das cadeias produtivas em Agricultura e Extrativismo e Pecuária nos locais da “várzea do Solimões no estado do Amazonas que estabelecem padrões sociais e econômicos de uso e manejo dos solos onde a função social da propriedade e a necessidade de conservação ambiental estão em permanente disfunção” (NODA, 2007, p.28). Com a expansão das redes de funções de cadeias produtivas ocorre uma valorização no campo econômico dessas áreas, causando transformações nas estruturas nos setores de produção devido à abrangência das áreas de várzea.

De acordo com Noda (2007) outra questão relevante que vem promovendo a disfunção é o constante processo de concentração fundiária recorrente da produção em pecuária e o acesso às áreas florestadas ou produtivas. Este é um dos problemas que ocorrem nas áreas de preservação ambiental devido à apropriação dos pecuaristas de forma ilícita das áreas que são florestadas, implicando um total desrespeito às leis de preservação dos ambientes naturais e de floresta no contexto amazônico.

Filho (2006, p.139) aponta “a conservação da biodiversidade no longo prazo, que obrem um enraizamento social local maior para as áreas protegidas e que garantam justiça social na distribuição dos custos e benefícios [...]”. O autor fala da relação entre os grupos locais, como os caboclos, e a natureza, que podem criar parcerias de diversas maneiras a fim de viabilizar uma definição legal desses atores sociais que pertencem às áreas de preservação ambiental, promovendo não somente a conservação dessas áreas, mas a qualidade de vida para as suas populações.

### **1.3.2 Desenvolvimento Sustentável**

O desenvolvimento Sustentável baseia-se em teorias desenvolvimentistas, que podem ser neoliberais ou marxistas, e que tem como modelo as sociedades ocidentais para as demais sociedades do mundo. O termo “desenvolvimento” foi citado pela primeira vez em 1949, pelo presidente Harry Truman, dos Estados Unidos da América, quando foi tomar posse no Congresso referindo-se aos países pobres. Diante disso, os franceses, criaram outro termo, chamado de “terceiro mundo”, para diferenciar os países ricos capitalistas, chamados de países de primeiro mundo dos países socialistas, designados de países de segundo mundo (ENRÍQUEZ, 2010).

Há diversos autores cujos estudos retratam diferentes categorias sobre desenvolvimento, dentre eles podemos destacar:

Foster-Carter (1976), para quem há dois paradigmas opostos no debate sobre desenvolvimento: desenvolvimento ocidental (*mainstream*) e neomarxista; Roxborough (1979) classifica as teorias do desenvolvimento em endógenas e exógenas; Hirschman (1982) identifica cinco principais escolas: 1) neomarxista, 2) neoclássica, 3) clássico-marxista, 4) paradigma do desenvolvimento ocidental e 5) teorias do desenvolvimento predominantes nos anos 1940 e 1950 (paradigma ortodoxo); Muller (1998) propõe cinco classificações: 1) desenvolvimento como crescimento; 2) industrialização como resposta ativa; 3) crítica ao crescimento; 4) dependência e desenvolvimento capitalista na periferia- o desenvolvimento nos anos 1960 na América Latina {...} (ENRÍQUEZ, 2010, p. 16).



Dentre as teorias que explicam o desenvolvimento, destacamos as Propostas de Desenvolvimento Sustentável que tem como objetivo sustentar ou elevar, simultaneamente, o meio ecológico, incluindo a qualidade ambiental e o estoque de recursos, o bem-estar econômico e a justiça social (ENRÍQUEZ, 2010, p. 98). Neste caso, se busca encontrar um equilíbrio entre as três formas de desenvolvimento sem que um afete de forma negativa o outro, pois não adianta uma nação alcançar progresso econômico se há prejuízos imensuráveis à questão ecológica e vice-versa. De acordo com o referido autor, o desenvolvimento sustentável é uma prioridade a ser analisada, discutida e colocada em prática pelas sociedades.

Enríquez (2010) revela que o tema do desenvolvimento tem assumido diferentes denominações na obra de Ignacy Sachs (2004), tais como desenvolvimento endógeno, ecodesenvolvimento, desenvolvimento sustentável [...]. Porém, há diferenciações entre essas terminologias a partir do modo como o desenvolvimento ocorre nas sociedades, de maneira saudável ou desenfreada, havendo equilíbrio ou não com a natureza.

O desenvolvimento sustentável de Sachs é contra o desenvolvimento exercido pelas elites e é a favor de um modelo de desenvolvimento incluyente e sustentável, diferentemente de outros autores que afirmam que o desenvolvimento deve manter as relações de dominados e dominantes nas sociedades.

Ele ainda ressalta que os países subdesenvolvidos não devem se basear em modelos dos países ricos para alcançarem o desenvolvimento e que os modelos antigos de desenvolvimento devem apenas servir de estudo de superação para novas soluções; destaca ainda que o desenvolvimento deve acontecer se as desigualdades sociais forem erradicadas, não prevalecendo que uma minoria se estabeleça em detrimento de uma maioria excluída e marginalizada (SACHS, 1986; 2004 apud ENRÍQUEZ, 2010).

Diante das dificuldades enfrentadas pelas populações frente ao desenvolvimento, verificamos na Amazônia uma situação não muito diferente de

exclusão dessas populações, bem como desigualdade crescente entre elas e as elites dominantes em nosso país:

A globalização tem levado a uma exacerbação da pobreza nessas áreas rurais, principalmente naquelas de difícil acesso. Na Amazônia, são mínimos, quando não existentes, os serviços de educação, saúde, comunicação, transporte {...}. De fato, nas áreas interioranas dos altos rios e das terras firmes, pouco se recebe em termos dos benefícios que os impostos deveriam propiciar; e, como se sabe, os impostos não são baixos no Brasil. Inclusive, o jornal "O Globo" noticiou que no mundo quem mais pagou imposto nos últimos seis anos foi a classe média brasileira. Assim, os benefícios, que supostamente deveriam ser equivalentemente distribuídos, não chegam até essas populações (SIMONIAN, 2005, p. 40).

Nesta proposta de desenvolvimento sustentável é preciso rejeitar o crescimento empobrecedor ou crescimento perverso que gera concentração de renda, exclusão social e uso predatório dos recursos naturais; o mal desenvolvimento (ENRÍQUEZ, 2010). É necessário conhecer quais as condições que devem ser praticadas para que se estabeleça o bom desenvolvimento-  
endógeno, aquele que crie condições internas de desenvolvimento para um país e sua população, evitando as importações e valorizando as atividades internas de produção.

O planejamento moderno é uma solução para que haja o desenvolvimento sustentável, porém ele deve ser participativo e dialógico e requer a participação de vários sujeitos envolvidos no processo através de acordos com as autoridades públicas, empresas, organização de trabalhadores e sociedade civil organizada (SACHS, 2004 apud ENRÍQUEZ, 2010).

### **1.3.3 Sustentabilidade e a Política de Educação**

O conceito de desenvolvimento sustentável ganhou muito destaque a partir dos anos de 1980, diante do mundo inteiro, entre as pessoas comuns e os estudiosos. O desenvolvimento econômico sustentável estava em destaque por seu adjetivo sustentável significar permanência e continuidade; o desenvolvimento econômico revela muitos significados, não somente de noções econômicas (termo

PIB<sup>3</sup> per capita), mas significados que vão além da economia, como saúde, educação, qualidade ecológica etc., sem desigualdades sociais e relações de dominância; ele possui três dimensões, sendo a econômica, a social e a ecológica e visa o equilíbrio entre elas sem que uma dessas dimensões cresça em detrimento de outra; ele representa objetivos que a sociedade pretende alcançar; um resultado para viver com qualidade e em harmonia com o meio ambiente (FAUCHEUX E NOEL 1995, p 285-286 apud ENRÍQUEZ, 2010).

Um bom desenvolvimento, aquele que se denomina sustentável, deve atender as necessidades da sociedade atual sem prejudicar as futuras gerações que também terão que suprir as suas necessidades, buscando uma qualidade de vida sem prejudicar a qualidade ecológica. Isso quer dizer que devemos viver com responsabilidade, respeitando o ambiente em que vivemos e de onde tiramos recursos naturais para a nossa sobrevivência, compreendendo que o meio ambiente é uma extensão de nossos lares e que precisam de zelo e cuidados.

Enríquez (2010) aponta, de acordo com os autores Faucheux e Noel (1995), que se têm três modos de abordar o desenvolvimento sustentável: 1) sustentabilidade fraca [...]; 2) sustentabilidade forte [...] e 3) teses-econômico-ecológico [...]. Esta última análise realiza um complemento da sustentabilidade fraca e forte.

O conceito de sustentabilidade fraca está baseado nos preceitos teóricos da economia neoclássica de Hicks (1946), conforme cita Enríquez (2010) em que a renda de uma pessoa diz respeito ao que ela pode consumir durante certo período de tempo, ou seja, o desenvolvimento sustentável diz respeito ao crescimento econômico de um país.

O conjunto de recursos naturais e de serviços ambientais pode, dessa forma, ser agregado nos modelos neoclássicos de crescimento e está sujeito às mesmas regras que outros fatores de produção (capital e trabalho). Para essa abordagem, a preservação do capital natural não está associada aos imperativos éticos, mas sim a lógica da maximização (ENRÍQUEZ, 2010, p. 111).

---

<sup>3</sup> Produto Interno Bruto.

De acordo com Ezequiz (2010), a sustentabilidade forte incorpora uma aversão à incerteza e uma preferência pelo “princípio da precaução” nas tomadas de decisão sobre questões que envolvam o uso de recursos naturais e ambientais. Dessa forma, há intenção de preservação do meio ambiente não somente na atualidade, para as populações que vivem nesse momento, mas com a sua continuidade, para que a posteridade também possa se beneficiar de seus recursos naturais.

Um dos representantes dessa teoria é Herman Daly (1996) que, dentre suas ideias, destacamos as principais de preservar para o capital natural através da criação de indicadores não monetários de sustentabilidade; e propunha um modelo de desenvolvimento sustentável em que as taxas de desconto são nulas, igualando os direitos das populações que vivem na atualidade e de seus descendentes; que o capital humano não é o fator limitador, mas sim o capital natural e que o desenvolvimento sustentável pode ser alcançado sem diminuir os recursos de base.

A substituição entre o capital natural e o capital construído pelo homem deve ser restrita devido ao pouco conhecimento do papel desempenhado pelos serviços ecossistêmicos (ENRIQUEZ, 2010, p. 125).

A economia ecológica foi criada em 1987 num seminário realizado em Barcelona, Espanha, por muitos pesquisadores, a partir de discussões da economia neoclássica para atender as demandas de ordem econômica e suas consequências sobre o meio ambiente. Essa abordagem utiliza conceitos da economia neoclássica, porém, a sua abordagem vai além, pois acredita que somente os seus conceitos são insuficientes para dar respostas às questões socioeconômicas e ambientais e aquelas relacionadas ao desenvolvimento. A economia ecológica procura estabelecer um diálogo entre as ciências, usando os conceitos centrais da economia, enquanto “engenharia da economia”, da física, particularmente da termodinâmica e da ecologia (EZEQUIZ, 2010).

No ano de 1997, foi realizada na Grécia, a Conferência Internacional sobre conscientização pública para a sustentabilidade. Com a iniciativa das Nações

Unidas, foi estabelecido, pelos países presentes, um plano internacional de implementação que teve como referência os preceitos da agenda 21, essa que continha medidas necessárias para aplicação do que propõe a Década em seus planos e estratégias educativas.

A partir dessa Conferência, o dia 01 de janeiro de 2005 foi enunciado como o primeiro dia da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014). Nesta década, os governos realizaram planos e estratégias educativas dos preceitos da Agenda 21, em seu capítulo 36 onde o conceito de Educação Ambiental renovou-se para o Desenvolvimento Sustentável.

O termo Educação Ambiental está relacionado à área da educação (fazer pedagógicos a esta prática educativa) e à área ambiental (o contexto em que esta prática está inserida). Diante disso trazemos o seguinte conceito:

A educação ambiental, portanto é o nome que historicamente se convencionou dar às práticas educativas relacionadas à questão ambiental. Assim a “Educação Ambiental” designa uma qualidade especial que define uma classe de características que juntas permitem o reconhecimento de sua identidade, diante de uma educação que antes não era ambiental (LAYRARQUES, 2004, p.7).

A Educação Ambiental está definida na Constituição Federal, na Lei 9795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental e seu Decreto regulamentador (4.281/02). Para que ela atinja seus objetivos deve proporcionar as condições para o desenvolvimento das capacidades necessárias; para grupos sociais, em diferentes contextos socioambientais do país [...] (QUINTAS, 2010, p.127).

A intenção é que todos os grupos sociais, sem distinção, consigam assumir a gestão pública ambiental, sendo protagonistas nas tomadas de decisão referente a uma educação sustentável que avance as paredes das escolas e atinjam as comunidades, famílias e outras instituições com o propósito de alcançar uma melhor qualidade de vida.

Portanto, a educação ambiental deve ter o intuito de preservar e defender o meio ambiente de forma sustentável auxiliando as atuais e futuras gerações na

construção de um desenvolvimento social mais justo, sem exclusão e dependência econômica; esta se propondo uma educação ambiental crítica (contraponto com a realidade atual), transformadora (construção de um novo futuro) e emancipatória (livre tomada de decisão por todos).

### **1.3.4 Sustentabilidade e a Cidadania**

Vivemos na atualidade um imenso desafio quanto às questões da cidadania, dos elementos sociais e ambientais frente às relações de poder em nossa sociedade e as propostas de uma prática educativa ambiental. É necessário que se proponha fazeres rumo a uma consciência sustentável que defenda os direitos do ser humano e do meio ambiente contra a sua degradação. De acordo com Ruscheinsky (2004, p. 52-53) [...] para que emergja uma cultura política que prioriza a sustentabilidade, faz-se necessário [...]. Uma consciência ecológica e, a sua formação, depende também da concretude e amplitude das práticas implementadas pela educação ambiental.

Esta cultura política na verdade é a construção de uma nova cultura, uma cultura questionadora, que realize uma ruptura com antigas culturas que fazem com que aceitemos o que é determinado, muitas vezes pelo sistema vigente e que vem de cima para baixo como regras a serem seguidas sem questionamento.

É necessária uma cultura política dentro das escolas, das instituições civis, organizações sociais e em toda a nossa sociedade, a fim de formarem cidadãos críticos e conscientes de que devem lutar em busca de uma melhor qualidade de vida em harmonia com a natureza, respeitando seus limites e preservando-a para seu uso próprio e da posteridade, reconhecendo que os recursos naturais são um bem comum de todos e que sem a preservação deles não há desenvolvimento de uma nação.

Diante desses conflitos de interesses presentes em nosso meio em relação ao meio ambiente, percebemos a necessidade de uma educação ambiental que seja crítica e nos leve a reflexão de que precisamos seguir por um caminho novo na construção de saberes rumo ao exercício da cidadania; que leve os cidadãos e cidadãs em busca de uma sociedade mais sustentável, além de justa socialmente e

com melhor qualidade de vida para todos; que ela não seja colocada em prática apenas como uma disciplina a mais nas escolas, mas que esteja presente fora dela, em diversas instituições em busca do desenvolvimento social.

Percebemos que para o exercício da cidadania no contexto da sustentabilidade é necessário além de reflexão, tomada de decisão por parte dos sujeitos de forma ativa na formação de uma sociedade desenvolvida no âmbito social e ambiental. De certo modo a perspectiva da consolidação de direitos do meio ambiente, sincronizada com dignidade cidadã ou qualidade de vida, põe em destaque um diálogo ímpar com a natureza (RUSCHEINSKY, 2004, p. 56).

Diante disso busca-se uma cidadania diferenciada e inserida nesta temática do meio ambiente e de práticas ambientais:

Na condição em que nos encontramos propor a difusão de uma cidadania ambiental significa referir-se a um procedimento educativo de larga abrangência. Este por consequência envolve a alteração do processo de seleção das informações, de tal forma que desemboque na compreensão dinâmica do mútuo enriquecimento entre natureza e humanização (RUSCHEINSKY, 2004, p. 57).

A educação ambiental visa uma troca entre o meio ambiente e a prática do ser humano, propondo que se relacionem através de uma experiência pedagógica. Trazemos um conceito de cidadania ambiental que relaciona meio ambiente com o dever de todos os cidadãos, conforme citação acima.

O exercício da cidadania na sociedade em que estamos inseridos implica numa relação entre as práticas educativas vigentes e as questões do meio ambiente, a fim de que se alcance um bom desenvolvimento, aquele que não seja somente econômico, mas social e ambiental. O principal objetivo deve ser rumo a uma sociedade sustentável onde o homem e a natureza caminhe na mesma direção, respeitando-se como partes de um mesmo organismo que precisa um do outro para sobreviver.

A cidadania pode ganhar alguns adjetivos que vão ressignificando sua prática social. É o caso do conceito de cidadania planetária, onde a proposta é construir a participação cidadã, considerando nosso pertencimento ao planeta Terra como uma

única comunidade, de modo que as diferenças culturais, geográficas e raciais sejam superadas (AVANZI, 2004, p. 44).

Nesta proposta, a cidadania planetária entra em discordância com o modelo de desenvolvimento capitalista e com todas as desigualdades sociais geradas pelo seu projeto de desenvolvimento que visa o consumo excessivo e o esgotamento dos recursos naturais em busca de lucro, já que possui dentre seus objetivos a superação dessas desigualdades. Sobre este modelo de cidadania:

Apesar dos questionamentos a respeito deste conceito, Moacir Gadotti visualiza a cidadania planetária configurando-se a partir de novas territorialidades que se apoiam no fortalecimento da perspectiva democrática de uma sociedade civil mundial, em constituição, a partir de uma nova política multiforme, conduzida em diversos níveis e com “novos métodos, novas soluções institucionais, financeiras, econômicas e sociais” (AVANZI, 2004, p. 44).

Verificamos ainda que a “dimensão planetária, assim entendida, fundamenta-se numa premissa básica que exige que os equilíbrios dinâmicos e interdependentes estejam harmonicamente integrados ao desenvolvimento humano” (GUTIÉRREZ E PRADO, 2000, p. 41 apud AVANZI, 2004, p. 45). Dessa forma, confirma-se que não há desenvolvimento sustentável se não houver equilíbrio ambiental, novas relações com o planeta Terra e harmonia entre o meio ambiente e a ação humana.

Portanto, o exercício da cidadania exemplifica muito bem o dever de cada ser humano em querer viver de maneira sustentável, preservando o planeta Terra que é a casa comum, garantindo o direito de todos que habitam nela de desfrutar de seus benefícios com responsabilidade para si e para o outro, adquirindo um novo comportamento em relação à natureza.



## **CAPÍTULO II**

### **A POLÍTICA DA RESERVA DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E AS EDUCAÇÕES NO TUPÉ**

Neste capítulo tratamos sobre os antecedentes históricos da política da Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS) do Tupé, bem como sua formação, relação da RDS e as contradições presentes no Plano de Gestão (2008; 2016) com a realidade amazônica. Também expressamos considerações sobre a política da RDS, uma vez que se tornou, a partir de nosso entendimento, uma das ações implementadas na região amazônica, no estado do Amazonas, a partir da conferência internacional sobre conscientização pública para a sustentabilidade, ocorrida na Grécia em 1997; fazendo parte de uma das iniciativas do Brasil para a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, no período de 2005 a 2014.

#### **2.1. RDS como política ambiental no contexto amazônico**

A lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000, regulamenta o art. 225, § 1º, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e de outras providências. No seu art. 20 define a Reserva de Desenvolvimento Sustentável como:

Uma área natural que abriga populações tradicionais, cuja existência baseia-se em sistemas sustentáveis de exploração dos recursos naturais, desenvolvidos ao longo das gerações e adaptados às condições ecológicas locais e que desempenham um papel fundamental na proteção da natureza e na manutenção da diversidade biológica.

A Reserva de Desenvolvimento Sustentável tem como objetivo básico a preservação da natureza e, paralelo a isso, a garantia das condições e dos meios necessários para a melhoria dos modos e da qualidade de vida e exploração dos

recursos naturais das populações locais que habitam nessas áreas de preservação. Também faz parte dos seus objetivos a valorização, conservação e aperfeiçoamento dos conhecimentos de técnicas de manejo do ambiente promovido pelas suas populações. A RDS é de domínio público e se houverem propriedades privadas estabelecidas em suas áreas devem ser, quando necessárias, desapropriadas de acordo com a lei em vigor.

A sua gestão se faz através de um conselho deliberativo presidido pelo órgão responsável por sua administração e é formado por representantes de órgãos públicos, de organizações da sociedade civil e das populações tradicionais moradores dessas áreas de acordo com o regulamento e no ato da criação da Unidade. Nesta lei são estabelecidas as condições das atividades que serão desenvolvidas na Reserva de Desenvolvimento Sustentável:

I- é permitida e incentivada a visitação pública, desde que compatível com os interesses locais e de acordo com o disposto no plano de manejo da área;

II- é permitida e incentivada à pesquisa científica voltada à conservação da natureza, a melhor relação das populações residentes com seu meio e a educação ambiental, sujeitando-se a prévia autorização do órgão responsável pela administração da unidade, às condições e restrições por estes estabelecidas e às normas previstas em regulamento;

III- deve ser sempre considerado o equilíbrio dinâmico entre o tamanho da população e a conservação;

IV- é admitida a exploração de componentes dos ecossistemas naturais em regime de manejo sustentável e a substituição da cobertura vegetal por espécies cultiváveis, desde que sujeitas ao zoneamento, às limitações legais e ao Plano de Manejo da área (Lei nº 9.98, Art. 20, §5º).

Diante do exposto, verificamos que independente das áreas estarem sob o domínio público ou privado, deverá ser oferecida, tanto pelo gestor do poder público ou dos proprietários de terras localizadas nas áreas protegidas, as condições necessárias de visitação pública de acordo com os interesses locais e amparo às pesquisas científicas voltadas à conservação da natureza; além do comprometimento dos grupos locais residentes de conservarem essas áreas de preservação, explorando os recursos naturais de forma sustentável, sem agredir o

meio ambiente ou explorando de forma desordenada, além das suas necessidades locais e para fins de comercialização ou obtenção de lucros.

No capítulo IV desta mesma lei, de Título “Da criação, Implantação e Gestão das Unidades de Conservação”, relata que as unidades de conservação são criadas por ato do Poder Público e que antes da sua criação devem ser realizados estudos técnicos e de consulta pública que permitam identificar a localização, a dimensão e os limites mais adequados para a unidade e em consonância com o regulamento. Neste caso, o poder público tem o dever fornecer informações adequadas às populações locais ou a partes interessadas nesta construção.

## **2.2. Surgimento da Política RDS Tupé**

A “REDES” de Tupé é situada na zona rural de Manaus, à margem esquerda do Rio Negro, numa distância de 25 km em linha reta da zona urbana e faz parte de uma das Unidades de Conservação do baixo Rio Negro. Ela também possui uma localização privilegiada no Estreito, área essencial para controle da região, por meio da proteção e fiscalização da navegação do Rio Negro. A REDES do Tupé é formada por uma extensa diversidade biológica que visa a interação dos seus recursos naturais com as populações residentes no local.

No seu processo de criação identificamos algumas das políticas públicas desenvolvidas na Unidade de Conservação e a ausência de tantas outras que viabilizariam uma melhor qualidade de vida aos grupos locais. Em 1990, o poder público municipal com o objetivo de proteger a área onde está localizado o lago do Tupé, declarou a Praia do Tupé como Área de Relevante Interesse Ecológico (ARIE) por meio da Lei Orgânica do Município de Manaus. No ano de 1995, foi criada a Unidade Ambiental do Tupé (UNA-Tupé) que passou a fazer parte do sistema Municipal de Unidades de Conservação. A gestão ambiental daquela localidade foi administrada pela Secretaria de Meio Ambiente (SEDEMA, atualmente SEMMAS) estabelecendo aquela área como Espaço Territorial de Relevante Interesse Ecológico (através do Decreto Municipal n ° 4.581, de 18 de junho de 1999). A SEDEMA instituiu o Regulamento da Área de Relevante Interesse Ecológico do

Tupé, denominado ARIE-Tupé, demarcando os limites espaciais e determinando as diretrizes e estratégias para a gestão da unidade.

No art. 2º, inciso XVII da Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000, que instituiu o Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), diz que o Plano de Gestão é o documento Técnico que estabelece o zoneamento e as normas de uso de uma unidade de Conservação (UC). A legislação estadual do Amazonas através da lei complementar nº 53 de 05 de junho de 2007, instituiu o Sistema Estadual de Unidades de Conservação (SEUC), onde ressalta que o Plano de Gestão além de estabelecer o zoneamento e as normas que devem regular o uso da área e o manejo dos recursos naturais, é responsável pela implantação da estrutura física que a gestão das unidades necessitará. No artigo 33, a SEUC informa que as Unidades de Conservação devem elaborar um Plano de Gestão num período de cinco anos a partir da data de sua criação. Por isso, a Secretaria Municipal do Meio Ambiente e Sustentabilidade (SEMMAS), elaborou no ano de 2008 em parceria com o Ministério do Meio Ambiente, o Plano de Gestão da REDES do Tupé.

Assim o Plano de Gestão da REDES do Tupé foi elaborado, de acordo com as determinações legais deve ser revisado a fim de que atenda as circunstâncias atuais da UC, aperfeiçoe os mecanismos e estratégias de gestão e atinja suas metas na gestão das unidades. Diante disso, a Prefeitura de Manaus através da SEMMAS, contratou uma consultoria jurídica a fim de realizar essa revisão no Plano de Gestão da UC.

Com a criação da Lei nº 9985, de 18 de julho de 2000, as áreas protegidas que foram instituídas no período anterior teriam que ser reavaliadas, a fim de que se enquadrassem nas novas normas das Unidades de Conservação. Diante do exposto, a UMA-Tupé foi enquadrada para a categoria de Reserva de Desenvolvimento Sustentável, através do Decreto Municipal nº 8044, de 25 de Agosto de 2005 que criou a Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Tupé.

No Plano de Gestão (2008<sup>4</sup>, p. 22) a REDES Tupé possui o objetivo básico de preservar a natureza e, ao mesmo tempo, assegurar as condições e os meios necessários para a reprodução, melhoria dos modos e qualidade de vida; além de promover meios necessários de exploração de recursos naturais dessas populações tradicionais com o desafio de valorizar, cultivar e aperfeiçoar as técnicas de manejo do ambiente promovidas pelas suas populações.

Dentre as políticas fundiárias na UC podemos destacar que o artigo 18 do SNUC institui que para a regularização fundiária nessas unidades deverá haver a desapropriação de áreas particulares estabelecidas dentro dos seus limites e em sequência será emitido os contratos de Concessão de Direito Real de Uso (CDRU), sendo o instrumento legal indicado pela SNUC na garantia do direito de uso de terra pelas comunidades. Porém, não é tão simples assim, uma vez que existe uma enorme burocracia nos procedimentos administrativos e uma morosidade no andamento dos processos judiciais, a contar também pela escassez de recursos financeiros, orçamentários e humanos.

De acordo com a Secretaria de Estado de Política Fundiária (SPF), a área do Tupé é de domínio da União, por isso a gestão da Unidade de Conservação deve solicitar a transferência dessas terras para o domínio Municipal de Manaus através de negociação junto ao INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária). Dessa forma, serão concedidos os Contratos de Concessão de Direito Real de Uso para as comunidades tradicionais ali existentes, garantindo às populações dessas áreas um documento que comprove sua moradia e posse de terra e com isso possam adquirir financiamentos, benefícios do INSS (Instituto Nacional de Direito Social e Plano de Manejo dos recursos naturais).

Com a criação da Zona Franca de Manaus em 1967, através do Decreto-Lei 288, de 28 de fevereiro, houve um incentivo econômico na região. Durante esse período até a atualidade houve um grande desafio em formular uma política de

---

<sup>4</sup> Plano de Gestão da REDES do Tupé foi elaborado em 2008.

Em 2016 foram realizadas oficinas e atividades de campo para elaboração do volume I do plano de gestão – diagnósticos e em 2017 foi elaborado o volume II do plano de gestão – planejamento.

desenvolvimento autossustentável que possibilitasse a integração econômica da região Amazônica sem ônus aos bens naturais ali existentes. No entanto, verificamos que o projeto de integração tem dado passos modestos e que essas comunidades tradicionais da Amazônia vêm sofrendo com os impactos de exclusão, desvalorização e preconceito diante de suas realidades.

Muitas das famílias que viviam na REDES do Tupé desistiram de morar nessas áreas devido à infraestrutura e geração de renda, de acordo com um questionário aplicado nas Comunidades de Julião e Agrovila, durante o Mapeamento dos Recursos Naturais, em 2016, 18% dos moradores apresentaram o desejo de sair das suas comunidades no prazo de cinco anos (Plano de Gestão da RDS do Tupé, 2016). Percebemos a ausência de políticas públicas básicas que deveriam ser promovidas pelos poderes públicos em prol da melhoria da qualidade de vida dessas populações. Há um grande fluxo de famílias que decidem sair de suas comunidades e partem para a cidade de Manaus, porém ao se depararem com a falta de trabalho e de condições para sobreviverem nas cidades, retornam para as suas comunidades de origem.

Em algumas Comunidades da REDES do Tupé, identificamos a existência de uma infraestrutura básica como a presença de escolas, casinhas da saúde, energia elétrica, sedes da SEMMAS ou de Associações de Moradores, igrejas, centros comunitários, entre outros. Porém, cada comunidade possui uma realidade distinta da outra, enquanto uma possui escola, por exemplo, outras não possuem e seus moradores precisam se deslocar para as comunidades mais próximas ou partem para a cidade de Manaus a fim de obterem o acesso à educação escolar. As políticas públicas chegam a essas comunidades em forma de conta-gotas, não gerindo condições básicas de sobrevivência a essas populações locais.

### **2.3 História do Tupé a partir das políticas públicas**

No ano de 1990, o poder público Municipal declarou a Praia do Tupé como Área de Relevante Interesse Ecológico (ARIE) - Lei Orgânica do Município de Manaus e, em 1995 através da Lei Municipal nº 321, houve a Criação da Unidade

Ambiental do Tupé (UNA-TUPÉ). No ano de 1999, através do Decreto Municipal nº 4.581 de 18 de junho, transformou-se em Espaço Territorial de Relevante Interesse Ecológico sob a Gestão da SEDEMA (Secretaria de Desenvolvimento e Meio Ambiente), atual SEMMAS. No dia 24 de junho do mesmo ano, a SEDEMA instituiu o Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), estabelecendo as Diretrizes e Estratégias para implantação e funcionamento dessa unidade. Onde, no dia 25 de Agosto de 2005, a UNA passou a ser denominada Reserva de Desenvolvimento Sustentável através do Decreto Municipal nº 8.044.

O nome da UC é de origem Indígena. Tupé, do Tupi, significa entrelaçado; tecidos de trançados, com talas da planta arumã, usado para fabricar objetos de arte, tapetes, esteiras, toldos de barco, dentre outras utilidades.

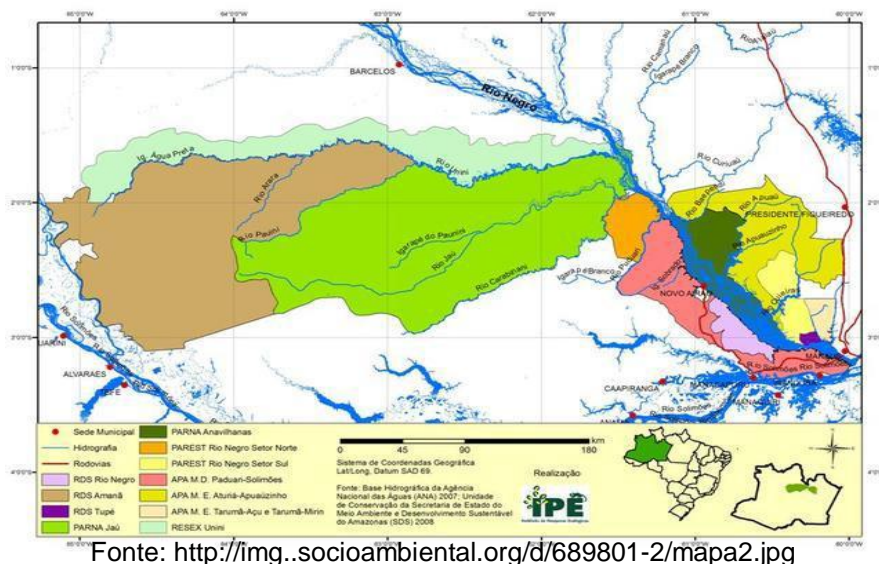
O termo utilizado no Plano de Gestão da RDS do Tupé é substituído por REDES, devido a uma tese defendida pela equipe do Programa Tupé da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) referindo-se a Reserva de Desenvolvimento Sustentável devido este nome ter sido incluído na Lei Municipal nº 671/2002 e em todos os outros documentos legais da unidade de conservação; por representar as REDES utilizadas pelos sujeitos que vivem na região para dormir e pescar e pelo sentido educativo, indicando uma Rede, união de diversos sujeitos e setores sociais unidos em um mesmo objetivo rumo ao Desenvolvimento Sustentável dessa unidade de conservação, denominada Tupé.

O acesso a Unidade de Conservação através da cidade de Manaus é realizado somente por meio fluvial. Dentre os transportes utilizados, destacamos as lanchas da Associação dos canoeiros da Marina do David e Fátima (ACAMDAF) no rio Tarumã-Açu que transporta diariamente passageiros para as comunidades da REDES do Tupé e de seu entorno (MANAUS, 2008, p. 21). O tempo de viagem dura em torno de 30 minutos da cidade de Manaus até a REDES do Tupé, dependendo do tipo de transporte utilizado, pode ter duração de até uma hora e meia.

No período das cheias, o acesso ao interior das REDES fica mais fácil, já que podemos chegar às comunidades sem muita dificuldade pelos lagos e igarapés

através dos meios de transporte fluviais. Já no período da seca, o acesso aos igarapés é dificultoso, fazendo com que os transportes como barcos, lanchas e canoas tenham de ficar a uma distância considerável do seu destino, para que não tenha risco de encalhar na areia ou terra. Dessa forma, os passageiros andam longas distâncias a pé até chegarem às comunidades. O período das cheias é denominado de “inverno amazônico” que acontece de janeiro a maio, enquanto o período de seca é denominado “verão amazônico” e ocorre de junho a outubro.

Figura 2: Mosaico de Unidades de Conservação do Baixo Rio Negro.



Fonte: <http://img..socioambiental.org/d/689801-2/mapa2.jpg>

De acordo com a figura 1, percebe-se a importância das REDES do Tupé para a região Amazônica e de seus habitantes no contexto da preservação ambiental e do desenvolvimento sustentável, visto que se localiza na maior bacia hidrográfica do mundo: a bacia Amazônica; com área de 6,3 milhões de km<sup>2</sup>, estendendo-se por seis países do norte e nordeste da América do Sul: Brasil, Bolívia, Peru, Equador, Colômbia e Venezuela. Deste total, aproximadamente 5 milhões de km<sup>2</sup> estão localizados no Brasil. A reserva de desenvolvimento sustentável possui um valioso potencial de recursos florestais madeireiros, não madeireiros e de fauna, utilizados pelas seis comunidades inseridas na unidade de conservação, além de recursos faunísticos, florísticos, hídricos, utilizados em estudos e pesquisas da região (SEMMA, 2006).



É um marco da administração pública municipal de Manaus junto ao Mosaico das Unidades de Conservação do BAIXO Rio Negro, é uma das áreas protegidas do Corredor Central da Amazônia. Possui importância estratégica dentro deste mosaico, seja por sua localização privilegiada, próximo ao chamado estreito, área importante para controle da região, através da proteção e fiscalização efetivada da navegação do Rio Negro; seja por abrigar em seu interior uma diversidade biológica riquíssima e o desafio de conciliar estes recursos com as populações tradicionais residentes (SEMMAS, 2008 apud MANAUS, 2016, p. 21).

Segundo o Plano de Gestão da Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Tupé (2016), o Amazonas faz parte da REDES do Tupé - Reserva de Desenvolvimento Sustentável através do Decreto Municipal Decreto nº 8044, de 25 de agosto de 2005, com o objetivo básico de preservar a natureza e, ao mesmo tempo, assegurar as condições e os meios necessários para a reprodução, melhoria dos modos e qualidade de vida, exploração dos recursos naturais das populações tradicionais, bem como valorizar, conservar e aperfeiçoar o conhecimento e as técnicas de manejo do ambiente, desenvolvidas por estas populações. A comunidade São João do Tupé possui uma organização social através da Associação de Moradores, atuando com uma proposta de conscientizar sobre a importância da Reserva para os que vivem lá, de combater os invasores oriundos da cidade de Manaus e na busca de alternativas para geração de renda.

### **2.3.1 As comunidades da REDE do Tupé**

Na REDES do Tupé existem seis comunidades denominadas de Agrovila, Julião, Nossa Senhora do Livramento, Colônia Central, São João do Tupé e Tatulândia. Após um estudo da UFAM, juntamente com as Comunidades e a SEMMAS, foi realizada uma divisão de 18 distritos nas Comunidades do Tupé.

Com a chegada dos colonizadores, o Baixo Rio Negro que era habitado por povos indígenas, tais como Tarumã, Manaós e Barés, sofreu grandes impactos devido as crescentes construções mercantis e religiosas, epidemias e guerras,

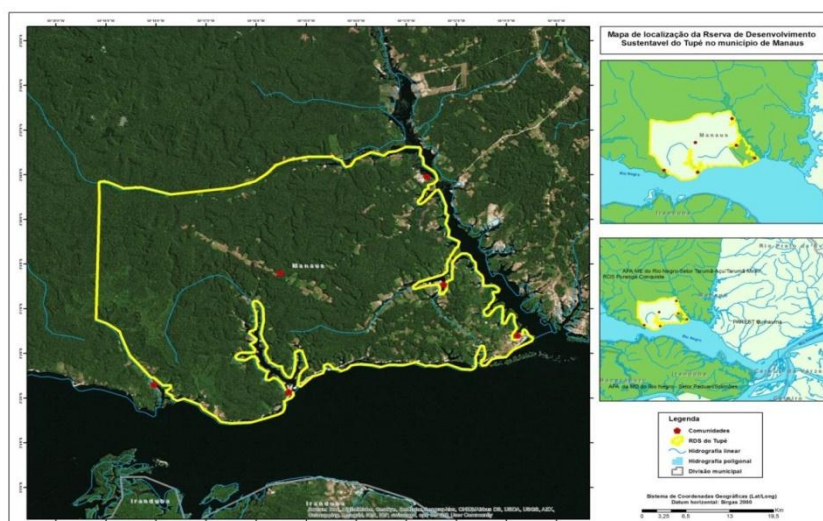
fazendo com que as suas populações nativas sofressem o processo de aculturação por parte dos europeus e, em muitos casos, tivessem suas populações dizimadas.

De acordo com o Plano de Gestão da RDS do Tupé (2008, p. 24) “a região que compreende o Tupé foi habitada por índios das tribos Barés, conforme os achados de fragmentos de peças de sítios arqueológicos [...]”. Vestígios confirmaram a existência desses povos na região que, atualmente, encontram-se na região do Baixo Amazonas, enquanto que os outros povos, como Tarumã e Manaós, foram praticamente exterminados após o processo de colonização. Dessa forma, na região do Tupé, os índios foram desocupando suas terras até o ponto destas ficarem praticamente sem habitantes.

A partir desses acontecimentos surgiram as Comunidades das REDES do Tupé. A Comunidade Nossa Senhora do Livramento foi criada em 5 de agosto de 1973 por um grupo de trabalhadores do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, sendo a primeira a ser criada. O nome da comunidade foi dada devido um incêndio por parte de pessoas que se diziam proprietárias das terras ocupadas (AGUIAR et al., 2007).

A Comunidade de São João do Tupé foi registrada no Cartório de títulos e documentos em 18 de abril de 1988 e é uma das seis comunidades pertencentes a Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Tupé, conhecida como REDES do Tupé.

Figura 2: Localização REDES do Tupé.



Fonte: Plano de Gestão da Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Tupé, 2016.

De acordo com a figura 2, podemos verificar que a sua localização está situada à margem esquerda do Rio Negro e Lago do Tupé, sendo limitada pela mata do igapó e terra firme. As residências estão à beira do lago ou situadas na vila que se formou próximo à praia. A ocupação na Comunidade vem ocorrendo ao longo desses 40 anos.

De acordo com o Plano de Gestão da RDS do Tupé (2005), a Comunidade do Julião:

Juntamente com o Livramento tiveram suas origens na ocupação da mesma propriedade particular, área que englobava o Tarumã-Mirim, igarapé do Acácio extremado com o Rio Cuieiras, onde havia um seringal em 1963 e que foi oficialmente fundada no ano de 1992, com 20 famílias e 80 pessoas. A associação Comunitária foi fundada em fevereiro de 1993.

A Comunidade de Julião localiza-se na margem direita do Tarumã-Mirim numa bifurcação entre os igarapés do Julião e Farias. O nome da comunidade deu-se por conta do primeiro morador, chamado “Velho Julião” que iniciou a ocupação da região junto com a sua família.

A outra comunidade que faz parte das REDES Tupé chama-se Agrovila ou também Agrovila Amazonino Mendes e foi fundada em 1994 por 15 famílias, aproximadamente de 80 pessoas. Está localizada à margem direita do Tarumã-Mirim e é recortada pelos igarapés Caniço e Acácio (NASCIMENTO et al., 2007, p. 25 apud MANAUS, 2016).

A Colônia Central é a quinta comunidade que faz parte das Redes do Tupé e foi fundada pelo senhor Domingos Veloso Vaz, um indígena da tribo Dessana, no ano de 1998. Na época existiam na comunidade 10 famílias posseiras. A comunidade localiza-se em terra firme e seu acesso acontece por meio de uma trilha Central. A última comunidade é chamada Tatu ou Tatulândia que fica no lago do Tatu, na margem esquerda do Rio Negro, próximo a Comunidade do Divino Espírito

Santo da Igreja Católica, onde acontecem as Missões mensais e na divisa da Reserva de Desenvolvimento Sustentável da Puranga Conquista. Nesta comunidade, as casas ficam a beira do igarapé e tem aproximadamente 75 habitantes (MANAUS, 2008 p. 26).

De acordo com o Plano de Gestão da RDS do Tupé:

As Comunidades da região do Tupé são povoamentos recentes de novos ribeirinhos, migrantes de vários outros recantos da Amazônia e do Brasil, que utilizam as margens do Rio Negro como foco turístico e de lazer. A ocupação da área é justificada em função de algumas famílias, que vieram de outros municípios do Estado, não terem se adaptado na sede do Município de Manaus.

As comunidades que pertencem a RDS do Tupé foram criadas há poucos anos e são habitadas por pequenas populações de imigrantes vindos de outras regiões do Estado do Amazonas ou de outros Estados; de pescadores e agricultores que utilizam os recursos naturais da reserva para seu sustento e de suas famílias, de alguns povos indígenas que sobrevivem das suas apresentações culturais aos turistas, da venda de seus artesanatos e da pequena fabricação de alimentos tirados da natureza como farinha de mandioca, beijú e outros; de vendedores de comida na praia aos fins de semana para os visitantes que querem conhecer a região e se banhar nas praias que se formam ao longo das margens do Rio Negro; de caseiros que tomam de conta de algumas propriedades privadas e entre outros.

### **2.3.2 RDS e a educação escolar**

De acordo com o IBGE (2010), em seu senso demográfico, a população rural analfabeta é de 23,2% enquanto a da população urbana é de 7,3%, mais que o dobro da população rural. O Campo brasileiro abrange um elevado índice de pessoas letradas na zona rural, de 15 anos ou mais idade, devido a várias dificuldades que essas populações do campo enfrentam como longas distâncias, êxodo rural, ausência de um ensino de qualidade, falta de oferta dos níveis de educação, entre outros; ou melhor, falta de políticas públicas.

Na RDS do Tupé, a educação é insuficiente e podemos perceber isso devido à falta de professores (as), na dificuldade de acesso dos educandos à escola, nas práticas pedagógicas contrárias às realidades dos alunos, nos livros didáticos descontextualizados com a realidade dos educandos, fazendo com que o ano letivo seja discordante com o modo de vida e de trabalho dos comunitários, tornando-se um entrave ao processo de formação dos mesmos e da sua permanência na escola. De acordo com o Plano de Gestão da RDS do Tupé (2016), as crianças dispõem de poucos materiais escolares para o desenvolvimento das atividades de aprendizagem, ficando tão somente com o básico: caderno, canetas, lápis e borracha. O desafio torna-se ainda maior se faltam recursos para investimento nas condições básicas de aprendizado, fato visível durante as visitas realizadas durante as missões na comunidade.

A Prefeitura de Manaus através da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) é o órgão responsável pela viabilização das políticas públicas educacionais na região, sendo responsável de viabilizar a construção de escolas, dos pagamentos dos salários dos professores e dos funcionários da escola, do transporte fluvial de alunos e professores e do combustível para gerar energia elétrica, da merenda escolar e dos pagamentos das contas de energia entre outros gastos. Na falta de um desses itens, os estudantes não conseguem ter acesso à sala de aula e acabam sendo prejudicados, muitas vezes levando à evasão escolar.

Existem nas áreas de REDES Tupé quatro escolas de Ensino Fundamental, nas Comunidades de Agrovila (Escola Municipal Paulo Freire), no Livramento (Escola Municipal São José I), no Julião (Escola Municipal Canaã II) e São João do Tupé (Escola Municipal São João). Por isso, os alunos das Comunidades Colônia Central e Tatu estudam nas escolas das Comunidades de São João e Julião, devido inexistência de escolas dentro das suas comunidades.

Sobre a oferta de ensino na REDES Tupé destacamos:

A maioria da população local não possui o ensino médio. Apesar do índice, em 2008 foi implantado pela SEMED o ensino do 6º ao 9º ano, conhecido como "itinerante", onde o ensino é realizado por módulos concentrados de disciplinas em período de três meses, em 08 comunidades da região. No

ano de 2012, foi implantado também, nas escolas contempladas pelo “itinerante” o ensino a distância do 1º ao 3º ano do segundo grau pela SEDUC. Segundo os moradores da região, existem estudos para criação de um curso superior à distância para atender a demandados alunos recém-formado (MANAUS, 2016, p.123).

Atualmente, encontramos parcerias entre as Secretarias de Educação Municipal e Estadual em algumas comunidades, como é o caso da Comunidade de São João, onde o prédio da Escola Municipal São João sob os cuidados da Secretaria de Educação Municipal, no turno noturno, utiliza as dependências da escola para o funcionamento de curso itinerante do Ensino Médio para as populações locais, facilitando o acesso dos cursos que antes não era ofertado.

Diante do exposto, podemos perceber que a relação da Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Tupé com a educação escolar na oferta de uma educação emancipadora que atenda as necessidades dos educandos locais, perpassando os desafios encontrados e viabilizando o acesso e a permanência dos educandos na escola, precisa ser repensada junto com os poderes públicos e órgãos responsáveis pela implantação de políticas públicas educacionais nas áreas das REDES do Tupé a fim de viabilizar uma formação integral aos seus sujeitos de acordo com as suas realidades.

### **2.3.3 A proposta de Desenvolvimento Sustentável presente no Plano de Gestão da RDS do Tupé**

Inicialmente verificamos que o Plano de Gestão da RDS do Tupé está instituído na Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000, que estabelece o Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC) e o reconhece como documento técnico, responsável pelo zoneamento e as normas de uso de uma Unidade de Conservação. O SNUC declara que as terras pertencentes às Unidades de Conservação que queiram regularizar-se deverão ser desapropriadas se forem de natureza particular e posteriormente deverá ser emitido o Contrato de Concessão de Direito Real de Uso-CDRU, que é o documento apontado no SNUC para garantir o direito de uso da terra pelas comunidades (MANAUS, 2016 p. 26).

Identificamos no Plano de Gestão que a legislação complementar do Estado do Amazonas (Lei nº 53 de 05 de junho de 2007) estabelece o Sistema Estadual de Unidades de Conservação (SEUC) e dispõe que o Plano de Gestão é um documento técnico e gerencial e diz respeito ao zoneamento e as normas quanto ao uso da terra e o manejo dos recursos naturais, inclusive a implantação de estrutura física necessária à gestão da unidade. (Lei Complementar nº 53, art. 2º, inciso XI, 2007)

Também é citada a Lei Complementar nº 53, de 5 de junho de 2007, que relata que após a data de criação, as Unidades de Conservação devem dispor de um Plano de Gestão num prazo de cinco anos. No caso da nossa região, a Secretaria de Meio Ambiente e Sustentabilidade (SEMMAS), por meio do Projeto Corredores Ecológico e em parceria com o Ministério do Meio Ambiente, criou o Plano de Gestão da REDES do Tupé. Essas disposições legais orientam que seja revisado o Plano de Gestão de REDES do Tupé por uma empresa de Consultoria Ambiental.

A revisão do Plano de Gestão das REDES do Tupé aponta como um dos objetivos a serem executados:

Aprimorar e fortalecer as estratégias de Gestão, atualizar as informações referentes aos recursos naturais e as Comunidades. Bem como identificar de que forma se dá o uso dos recursos e os meios para preservá-los, tendo em vista os objetivos de criação da UC (MANAUS, 2016, p. 13).

De acordo com a Secretaria de Estado de Política Fundiária (SPF), toda a área do Tupé pertence à União e todas as terras devem ser repassadas para a Prefeitura Municipal de Manaus por solicitação da gestão da UC, o que deve ser realizado juntamente com o INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma). Vejamos o que diz o Plano de Gestão da RDS do Tupé (2016, p. 28):

Dessa forma será possível iniciar o processo de construção e formalização dos contratos de Concessão de Direito Real de Uso com as Comunidades tradicionais da área. Garantindo aos comunitários ter um documento para comprovar sua moradia e posse de terra, sendo esse passo fundamental

para solicitar financiamentos, receber benefícios do Instituto Nacional do Seguro Social- INSS, fazer planos de Manejo dos recursos Naturais.

Ou seja, as famílias tradicionais que ocupam essas áreas, como os indígenas, agricultores, pescadores, artesãos e outros, não são consideradas donos das terras das quais residem, mesmo tendo chegado nessas terras há muitos anos e antes da criação legal das REDES do Tupé, devendo solicitar o CDRU para que obtenham o direito de posse e uso dessas terras sem que ocasionem prejuízos ao meio ambiente. A indicação é que toda a área da região deva ser matriculada na SEMMAS, a fim de que se adquira a concessão de posse e uso das famílias tradicionais que moram nessas áreas para que tenham permissão para exploração dos ecossistemas naturais em regime de manejo sustentável e a substituição da cobertura vegetal por espécies cultiváveis (MANAUS, 2016, p. 29).

Em 2007, fizeram um levantamento nas áreas ocupadas pelas Comunidades com o apoio da Secretaria de Meio Ambiente (SEMMAS) e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a fim de realizar o georreferenciamento das terras que compõem as REDES do Tupé. De acordo com o Plano de Gestão (2016, p. 28), o trabalho teve por objetivo ampliar o conhecimento ambiental e iniciar a estruturação participativa de banco de dados socioambientais da Unidade.

De acordo com o Plano de Gestão, foi realizada a Caminhada Ecológica com o auxílio dos moradores que conheciam bem as comunidades que formam a Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Tupé. Essa caminhada ocorreu em trilhas abertas e em áreas sem trilhas a fim de identificar as espécies da fauna e flora presentes na UC. Após essa caminhada, foi identificada uma extensa diversidade animal e vegetal na reserva; algumas até então desconhecidas e, posteriormente, foram catalogadas todas as espécies com o objetivo de conservação das mesmas e do manejo consciente para que as famílias que residem nessas áreas tenham uma melhor qualidade de vida.

As famílias que moram na RDS (Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Tupé) devem ter orientação de como utilizar seus recursos naturais e fazer seu uso de forma sustentável sem que ocasione a degradação da natureza e prejuízos



futuros à comunidade. Para isso, é de fundamental importância conhecê-los para definir suas potencialidades, formas de uso e acesso aos recursos, bem práticas de manejo e destinação de áreas para conservação (MANAUS, 2016 p. 46).

O Plano de Gestão (2016, P. 46) também ressalta a grande biodiversidade presente na REDES do Tupé:

Ela sustenta um valioso potencial de recursos florestais madeireiros, não madeireiros e de fauna que são utilizados pelas seis comunidades inseridas na unidade, bem como as de seu entorno (São Sebastião, Ebenezer, nossa Senhora de Fátima, Bela Vista, Araras, Tarumã-Açu, Baixote e Caió).

O livro projeto BioTupé: meio físico, diversidade biológica e sociocultural do Baixo Rio Negro, Amazônia Central (2005) realizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA) em parceria com o Centro Universitário Luterano de Manaus (CEULM/ULBRA), no seu capítulo 10 (p. 141) sobre Diversidade Biológica, aponta que o homem possui relações de troca com o meio ambiente, ao passo que utiliza de seus recursos, também deve manter sua conservação.

Ainda, de acordo, com esse estudo, o conhecimento sobre os recursos naturais e as formas de manejo implica em criar formas de preservá-los para as futuras gerações. Neste caso, as famílias tradicionais que vivem nessas áreas de reserva possuem uma importante participação na questão da conservação da biodiversidade e de manejo (utilização) dos recursos naturais de maneira sustentável. O trópico úmido é o bioma terrestre com maior diversidade biológica e onde se encontram as maiores extensões de terras não cultivadas, daí a preocupação de como usar e conservar o trópico úmido em geral e a maior dessas áreas, a Amazônia em particular (Moran, 1990 apud MANAUS, 2016).

O Plano de Gestão das REDES do Tupé afirma que as áreas de reserva devem ser conservadas e que o uso de seus recursos naturais deve ocorrer apenas para suprir as necessidades de sobrevivência das populações tradicionais e de seus familiares, mas sem causar danos ao meio ambiente e as futuras gerações que também utilizarão desses recursos. Paralelo a isso, o Plano ressalta a importância dessas populações tradicionais de conhecerem a região e tudo o que a compõe,

inclusive as formas corretas de como utilizar esses recursos (manejo) de forma sustentável.

Verificamos até aqui que o Plano de Gestão das REDES do Tupé relata uma elevada quantidade de riquezas naturais presentes nas unidades de conservação, tornando-se um dos centros de biodiversidade da Amazônia. O discurso de sustentabilidade aparece desde o início da sua criação, como podemos perceber, através das criações de leis e órgãos competentes com o objetivo de preservar o meio ambiente presente nas comunidades da reserva e de conservar seus recursos naturais.

No Plano de Gestão é contemplado o processo histórico de ocupação do Rio Negro e da história da Cidade de Manaus, com o objetivo de exemplificar melhor como se deu o processo de industrialização na região Amazônica, que através da implantação da Zona Franca de Manaus apresentou uma proposta de Desenvolvimento Sustentável que visava integrar a região ao restante do país e do mundo globalizado com vistas à expansão capitalista.

É relatado no Plano que no século XVII, quando iniciou o processo de Colonização, o Baixo Rio Negro era ocupado por uma extensa população indígena, dentre eles os povos Tarumã, Manaós e Barés. Nesta mesma época, houve um enorme extermínio dessas populações indígenas em decorrência de guerras travadas entre colonizadores e indígena, tanto quanto pela transmissão de muitas doenças provenientes do “homem branco”, assim denominados pelos indígenas. Em decorrência dessas guerras e doenças, muitas das populações indígenas foram exterminadas; as que restaram, então passaram a se deslocar para outras regiões, como o Alto Rio Negro, ou mesmo permanecer na região, mas por consequência serem escravizados pelos colonizadores.

Mourão (2009, p. 22) relata que:

Os índios, que eram milhares e também considerados uma droga do sertão, frequentemente eram arrancados de seu habitat para trabalhar para o colonizador. Como resistiram de várias formas a exploração, foram sendo exterminados, a ponto de a Coroa começar a se preocupar com este fato,

regulamentando o recrutamento da força de trabalho indígena, assim como as relações de trabalho vigentes no período.

De acordo com o Plano de Gestão (2016), entre o ano de 1950 e meados da década de 60, houve um novo processo de ocupação no Baixo Rio Negro por diversos grupos, dentre eles famílias que trabalhavam com extrativismo (produção da borracha), povos indígenas que vinham do Alto Rio Negro para Manaus e caboclos que haviam trabalhado em antigos seringais no médio e baixo Rio Negro [...]. O processo de industrialização que se desenvolvia na Europa necessitava de matérias-primas. No caso Amazônico, a borracha iria se constituir na principal mercadoria incorporada ao comércio internacional (MOURÃO, 2009 p. 25).

A borracha torna-se a principal mercadoria para o comércio internacional e, em consequência, a Amazônia iniciava sua atuação no capitalismo industrial, passando a ser considerada como região por conta desta mercadoria conforme Mourão (2009). Nesta fase de auge da borracha, surgiram políticas de Governo para a Amazônia em meados de 1965 com discurso de que fosse realizado um planejamento para que se desenvolvesse a região. Foi incentivado que se criasse polos de desenvolvimento através de empresas privadas que seriam beneficiadas com a redução de impostos. Nesta compreensão, a Zona Franca de Manaus seria um polo de desenvolvimento para a Amazônia Ocidental (MOURÃO, 2009 p. 35).

Confirmamos no Plano de Gestão (2016) sobre a proposta de Desenvolvimento Sustentável na região que:

Em 1967 foi criado o Modelo Zona Franca de Manaus, por meio do Decreto-Lei 288, de 28 de fevereiro. Desde então, impulsiona a economia da região. Ao longo dessas quatro décadas, foi uma resposta ao desafio de formulação de uma política de desenvolvimento autossustentável, capaz de permitir a integração econômica da Amazônia, sem prejuízo ao seu patrimônio ambiental. O modelo ZFM foi o responsável por dinamizar a economia do estado do Amazonas e cujos efeitos positivos espalharam-se para os demais Estados da área de atuação da autarquia. São mais de 500 indústrias aptas a produzir, utilizando tecnologia de ponta na produção, por exemplo, de eletroeletrônicos, bens de informática, aparelhos de telefonia celular, televisores e motocicletas. Tudo isso com qualidade certificada pelo Sistema Internacional ISSO na maioria das empresas. A dinâmica da ZFM compreende três polos econômicos: comercial, agropecuário e industrial (MANAUS, 2016, p. 113).

Mourão (2009, p. 33) afirma que a Zona Franca de Manaus (ZFM) está inscrita no chamado “espaço global”, articulada com a política de governo militar de integração e ocupação da Amazônia. A criação da ZFM foi uma medida de adequação da região ao capitalismo internacional, já que necessitava seguir o modelo de acumulação capitalista que estava se consolidando mundialmente; além de sua criação, outras medidas foram criadas no intuito de por em prática o plano de desenvolvimento para a Amazônia como construções e reforma de portos para facilitar o comércio, incentivo para que as empresas privadas se fixassem na região, disponibilização de verbas para o desenvolvimento econômico entre outros.

Mourão (2009, p. 33) caracteriza a última fase da criação da ZFM como sendo o período de crise:

A terceira fase tem início em 1991 e caracteriza-se como um período de crise, em virtude da política industrial e de comércio exterior do Governo Federal, que promoveu a abertura do mercado brasileiro às importações, possibilitando a entrada indiscriminada de produtos estrangeiros no país.

O Plano de Gestão (2016) enfatiza que as crises econômicas que ocorreram na década de 80 e 90 influenciaram na queda da ZFM com os cortes dos incentivos fiscais, com a queda da produção e, como consequência, com a onda de desempregos, além de tudo, ressalta que neste período houve um povoamento na região do Baixo Rio Negro, principalmente por moradores provenientes da cidade de Manaus que fugiam da crise. A partir da década de 80, as famílias da região do baixo Rio Negro, estabelecidas inicialmente em sítios [...] passam a reivindicar alguns direitos e benefícios ao poder público (MANAUS, 2016 p. 112).

O termo desenvolvimento sustentável, para as instituições internacionais como o Banco Mundial e a UNESCO, apontam estar relacionado ao crescimento econômico, justiça social e equilíbrio ecológico, porém na prática, funciona de maneira bem contraditória com a realidade. O modelo de industrialização tardia é capaz de modernizar alguns centros ou setores da economia, mas incapaz de oferecer um modelo de desenvolvimento equilibrado da sociedade inteira (BRUSEKE, 1995, p.37).

Verificamos que a Proposta de Desenvolvimento Sustentável apresentada no Plano de Gestão das REDES do Tupé considera o desenvolvimento econômico como uma política de desenvolvimento sustentável para a região e que tem como objetivo integrar a região Amazônica à economia global e à acumulação capitalista, tornando-a atrativa ao mercado mundial.

Como citado acima, o termo Desenvolvimento Sustentável não pode estar associado apenas ao Desenvolvimento econômico que é referente à produção, distribuição e oferecimento de produtos ou serviços que visem lucro, mas também deve estar associado ao social, onde o bem estar individual e social, bem como interação dos indivíduos deve ser levado em consideração, oportunizando relações saudáveis e, ao ecológico, onde haja impacto ao meio ambiente de modo positivo, tanto quanto minimizando fatores negativos encontrados no ambiente causados por industrialização e similares; o que parece ser um grande desafio frente ao discurso de desenvolvimento da região que se baseia em globalizar a Amazônia através da acumulação do capital.

#### **2.3.4 Metas e estratégias**

De acordo com o Plano de Gestão (2016), a REDES do Tupé é uma Unidade de Conservação da Categoria de uso sustentável, isto significa que é permitida a permanência por populações tradicionais. Nessas comunidades existem famílias que efetivamente moram na reserva e outras que apenas passam os finais de semana, sendo que durante a semana residem na cidade de Manaus, onde seus filhos estudam, ou mesmo por conta de seus trabalhos na cidade. Há um grande fluxo desses moradores entre as comunidades e a cidade de Manaus.

Dentre esses moradores destacamos os indígenas, os ribeirinhos, os pescadores, os agricultores, os vendedores ambulantes que possuem barracas de venda de comida nas praias visitadas por turistas, entre outros. As comunidades que residem na área da Unidade, em sua maioria, vivem do manejo de recursos naturais como cultivos agrícolas, exploração madeireira, criação de pequenos animais e extrativismo animal com base na caça e na pesca (MANAUS, 2016, p. 110).

De acordo com a Gestão da Unidade de Conservação do Tupé, podemos destacar as metas e estratégias apresentadas pelo Plano de Gestão, como Habitação, Infraestrutura, Educação, Saúde, Economia e Atividades Culturais.

Em relação à Habitação, as casas existentes nas comunidades da Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Tupé são construídas de madeira, muitas vezes tirada da própria comunidade e outras são construídas de alvenaria, material comprado em comunidades vizinhas ou na própria cidade de Manaus; depois esse material é transportado de barco ou canoa para o local da obra. “[...] As construções seguem geralmente o padrão casas pequenas, [...] coberto na sua maioria com telhas de alumínio e tendo como material básico a madeira.” (NASCIMENTO, et al., 2007 apud MANAUS, 2016)..

De acordo com o Plano de Gestão (2016, p. 121), em relação às condições de saneamento, algumas residências não possuem sanitários e, quando possuem, esses ficam no quintal das casas, então, são conhecidos como “buraco negro”. As casas das famílias, em grande parte, não possuem água encanada e sistema de esgoto; muitas das vezes para beber água ou tomar banho os moradores se deslocam diretamente para o rio ou igarapés mais próximos. A água utilizada para o consumo dos moradores vem de poços, da chuva ou dos igarapés (NASCIMENTO, et al., 2007 apud MANAUS, 2016).

A infraestrutura citada no Plano de Gestão das REDES do Tupé (2016, p. 121) equivale a:

[...] escolas, energia elétrica, posto de saúde e o Centro de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável Prof. Roberto Vieira, com banheiros públicos e alojamento para funcionários da SEMMAS, barracas de alimentação na praia do Tupé, além de Meios de Comunicação instalados por órgãos públicos, centros comunitários, poços artesianos, igrejas e comércios. Algumas comunidades possuem água encanada, como é o caso de Julião e Agrovila.

É ressaltado no Plano de Gestão que nem todas as Comunidades possuem esses serviços básicos, apenas nas sedes comunitárias. Neste caso, as outras comunidades devem dirigir-se a essas comunidades ou procurarem por esses serviços na cidade de Manaus. O plano ainda cita duas comunidades como

exemplo; é o caso da Comunidade Colônia Central que não possui escolas, água encanada ou tratada e o posto de saúde foi construído pelos moradores, bem como a energia elétrica só atende a sede da Comunidade; e a Comunidade da Tatulândia onde não possui energia elétrica, escolas, posto de saúde e nem água encanada ou tratada.

Em relação à educação, destacou-se que a educação da cidade possui muitas falhas e que estas se tornam mais evidentes nas zonas rurais, e principalmente, nas comunidades localizadas nas reservas, onde aqui podemos citar carência de professores, dificuldade de acesso das crianças à escola, inadequação do ano letivo à sazonalidade e às atividades agrícolas regionais; no uso dos materiais didáticos e no desenvolvimento de programas de ensino em contradição com a realidade local. Essas dificuldades acentuam-se na realidade a REDES do Tupé, pois as distâncias geográficas somam-se as ações ainda mais limitadas do poder público.

Em relação ao ensino, segundo o Plano de Gestão (2016), parte considerada da população da comunidade não possui o ensino médio. Então, a grande maioria decide ou não prosseguir em seus estudos e seguir somente trabalhando nas comunidades ou irem para a cidade de Manaus concluírem seus estudos e de seus filhos. A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) instituiu em 2008 o ensino do 6º ao 9º ano, através do projeto “Itinerante” onde o ensino é realizado por módulos concentrados de disciplinas em período de três meses, em oito comunidades da região. Foi realizado em 2013, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC), o ensino à distância do 1º ao 3º ano do segundo grau.

Sobre o ensino e aprendizagem dos estudantes das comunidades da reserva, destaca-se, conforme o Plano de Gestão (2016, p. 123):

As crianças da REDES DO Tupé dispõem de poucos materiais escolares para o desenvolvimento das atividades de aprendizagem, ficando tão somente com o básico: caderno, canetas lápis e borracha. Nem todas as bibliotecas das escolas dispõem de material literário infantil, que seriam um dos responsáveis pelo despertar do imaginário das crianças.

Além das dificuldades apresentadas acima, é ressaltada outras situações que comprometem o ensino das crianças das REDES do Tupé, como é o caso da falta de apoio dos pais junto a seus filhos nas práticas escolares, por não terem instrução e possuírem pouca escolaridade. Fato que ocasiona que as crianças não tenham um desenvolvimento escolar condizente com uma criança que recebe o apoio de seus pais.

Outro fator bem relevante, que está na lista das dificuldades apresentadas nas comunidades da reserva quanto à educação, são as longas distâncias enfrentadas tanto pelos estudantes quanto por professores (as) e funcionários (as) da escola. Sendo que muitos dos professores que residem na cidade de Manaus, tem de se deslocar para a escola por meio de transporte fluvial, no caso uma lancha, oferecido pela secretaria de educação, de modo que quando ocorre algum problema com a lancha, ou falta gasolina para seu funcionamento, não tem como haver aula, o que prejudica o desenvolvimento das crianças na escola.

O Plano de Gestão ressalta que as escolas possuem um calendário especial que condiz com a realidade dos períodos de seca e de cheia dos rios e que nos casos de seca, as crianças são as que mais sofrem por terem de percorrer longas distâncias para chegarem às escolas que estão matriculadas. Em alguns casos, certas crianças caminham cerca de 5 km de suas residências até à escola, situada na área central da comunidade (NASCIMENTO, 2007 apud MANAUS, 2016, p. 124).

Sobre o órgão responsável pelas políticas públicas educacionais nessas comunidades, o Plano de Gestão (2016, p. 124) afirma que:

A Prefeitura de Manaus, através da Secretaria Municipal de Educação - SEMED é o órgão responsável pela política educacional desenvolvida na reserva. Existem na área quatro escolas de Ensino Fundamental, nas Comunidades de Agrovila (Escola Municipal Paulo Freire), no Livramento (Escola Municipal São José I), no Julião (Escola Municipal II), São João do Tupé (Escola Municipal São João). Os alunos das comunidades Colônia Central e Tatu estudam nas escolas da Comunidade São João e Julião. As escolas Paulo Freire e São José I já possuem o Ensino Médio Presencial com mediação tecnológica.



O Plano ainda menciona os deveres da Prefeitura de Manaus como responsável pela educação nas áreas de reserva, por serem consideradas zonas rurais de Manaus, dentre os deveres destaca-se a construção de escolas, pagamentos dos salários dos professores, condutores fluviais, merendeiras e vigias, transporte para os professores e alunos, material didático, merenda escolar, combustível para o funcionamento do gerador de energia e pagamento de conta de energia elétrica ( MANAUS, 2016).

Essas comunidades são assistidas por postos de saúde, totalizando um número de seis postos na região, fundados pelo Sistema Único de Saúde (SUS) ou pela Fundação Nacional de Saúde (FUNASA). De acordo com o Plano de Gestão (2016), esses postos são administrados por enfermeiros e possuem muitas dificuldades de funcionamento por sua falta de estrutura física, falta de materiais e de pessoal, como técnicos e agentes de saúde para visita a população.

Em relação a doenças que atingem os moradores da reserva, é citado que as mais frequentes nos últimos anos nas comunidades da REDES do Tupé são a malária, ocorrendo com intensidade em períodos específicos, como a vazante; viroses, pneumonia e rotavírus (NASCIMENTO, et al., 2007 apud MANAUS, 2016).

Os moradores utilizam água da chuva, poços e igarapés para beber, tomar banho ou preparar alimentos. Ainda, é possível afirmar que nem todos os moradores, ou a sua grande maioria, não consome uma água de boa qualidade. No plano, cita-se que nas comunidades de Julião e Agrovila, foram construídos poços artesianos, com recursos do consulado do Japão, para levar água encanada para os comunitários (MANAUS, 2016).

Em relação ao Turismo da região, a REDES do Tupé está dentro da área da abrangência do Plano de Desenvolvimento Sustentável do Ecoturismo coordenado pelo Programa de Desenvolvimento Sustentável do Ecoturismo na Amazônia Legal – PROECOTUR que inclui 14 municípios, dentre eles Manaus (SEMMA, 2008 apud MANAUS, 2016).

De acordo com este Plano de Desenvolvimento Sustentável do Ecoturismo, a praia do Tupé é considerada um dos atrativos turísticos da cidade de Manaus. Ela é destino de muitos turistas que visitam a região em busca de lazer e diversão. Nela podem ser encontradas barracas de vendas de comidas e bebidas, além de uma praia, que na época de seca transformam-se em grandes dunas de areia.

É possível encontrar na região trilhas que levam a cachoeiras, flutuantes que oferecem equipamento e pessoal especializado para que o turista alimente os botos diretamente no rio, além de visitas a comunidades indígenas, a fim de assistirem a apresentações culturais e compra de artesanato elaborado por eles mesmos. Dentre as opções de lazer podemos citar as visitas às praias, almoço nas barracas na praia do Tupé, acampamentos, assistir rituais indígenas na Comunidade São João, visitar o seringal na Vila Paraíso, onde foi gravado o filme “A Selva” (SEMMA 2008 apud MANAUS, 2016, p. 137).

Vejamos o que diz o Plano de Gestão (2016, p. 136) sobre o Turismo na região da Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Tupé:

O ponto de maior concentração de visitantes na REDES do Tupé é a praia do Tupé, além de outras praias populares nos fins de semana como Escondidinho, Amor, Luciano e Arrombado. Muito movimento de turistas estrangeiros nas malocas indígenas da Comunidade São João. Outras áreas de recreação são as trilhas, praias, cachoeiras, pousadas e hotéis.

A Prefeitura de Manaus em parceria com a SEMMAS e a Escola Municipal de Serviço Público disponibilizaram para 100 comunitários um Programa de Qualificação do Segmento Turístico que emitiu certificação para todos os que participaram. Este programa foi elaborado pela Escola Municipal de Serviço Público (ESPI), Secretaria de Meio Ambiente e Sustentabilidade (SEMMAS) e Fundação Municipal de Cultura, Turismo e Eventos (Manaus Cult). Por meio de aulas práticas e teóricas, os alunos aprenderam sobre a manipulação de alimentos e bebidas, formatação de roteiro turístico aprendendo a empreender, elaboração e apresentação de cardápios e, por último, monitoramento ambiental. (MANAUS, 2016, p. 137)

Dentre as maneiras de lazer citadas, podemos destacar as partidas de futebol realizadas nas comunidades por homens, mulheres e crianças todos os dias no final da tarde, além de torneios e campeonatos que envolvem várias comunidades da região. As diversas formas de lazer são realizadas por todos como componentes para o fortalecimento dos laços de amizade e da identidade sociocultural das comunidades (MANAUS, 2016, p. 138).

Os moradores utilizam de sua criatividade para elaborar atividades de distração para eles e para os visitantes que desejam visitar as comunidades. Podemos citar os festejos que acontecem nas comunidades Católicas da reserva, após as celebrações dedicadas ao padroeiro daquela comunidade. No dia que é realizado os festejos, acontecem grandes movimentações em todas as comunidades que se reúnem para socializar, dançar, cantar, comer, derrubar o mastro (tradição comum que ocorre há anos pelos moradores); ou seja, um dia de muita alegria para a comunidade anfitriã.

Sobre o artesanato, podemos destacar que a produção artesanal na Comunidade São João é realizada pelos indígenas e comunitários que fabricam colares, pulseiras, brincos, prendedores de cabelos, lautas, conchas, adornos, peneiras, pratos, potes, e torradeiras. O material utilizado na fabricação desses artesanatos são as fibras de tucum e arumã, cipós, sementes e argilas. Na comunidade do Julião, parte da população trabalha com cestaria, tipiti e esteiras ou tapetes feito de arumã, geralmente de formato quadrado ou retangular, variando muito de tamanho (MANAUS, 2016, p. 140).

Na comunidade de São João do Tupé, onde se encontra a etnia Dessana, pode-se ver em maior quantidade e variedade os artesanatos que são confeccionados pelas famílias indígenas e oferecidos aos turistas após as apresentações realizadas como atrativo turístico. Pode-se perceber a riqueza de detalhes nas belas peças feita a mão com matérias-primas oriundas da natureza. Nessa Comunidade, temos a oportunidade de conhecer e desfrutar da cultura desses povos tradicionais, que ainda estão sobrevivendo na região, através do artesanato, dança e música, comidas e bebidas típicas. Do ponto de vista da

preservação das tradições culturais, a produção artesanal também funciona como forma de transmitir e valorizar o conhecimento da confecção e uso das peças para gerações futuras (SEMMA, 2008 apud MANAUS, 2008, p. 139).

Na Comunidade de São João tinha a presença do Pajé do povo Dessana, senhor Raimundo Vaz, que morreu no ano de 2018 e era conhecido nacional e internacionalmente por conhecer muitas propriedades medicinais das plantas da região. Muitos moradores dirigiam-se até ele para que indicasse quais chás deveriam tomar para ficarem curados de algum mal que lhes acometessem. Os moradores da comunidade e das adjacências recorriam a ele por falta de atendimento médico na região, sendo ele, muitas vezes, a única opção.

Sobre a presença de uma Associação indígena na região da reserva do Tupé, o plano retrata:

Há também uma Associação Indígena na Comunidade do Livramento, composta por identidades Baré, Mura, Tikuna, Apurinã e XiKrin. Com o intuito de resgatar a identidade, eles construíram uma maloca na beira do Rio Negro, que apresenta formato quadrangular e não possui paredes, onde fazem danças e comidas típicas (SEMMA, 2008 apud MANAUS, 2016, p. 136).

A presença indígena é mais intensa na Comunidade de São João do Tupé, com a presença da etnia Dessana que vive das apresentações culturais, onde é cobrada uma taxa aos turistas que desejem visitar e conhecer um pouco mais da sua cultura através de danças, músicas, degustação de comidas típicas, venda de artesanato e pinturas realizadas por jovens indígenas.

Na oportunidade de conhecer a etnia Dessana, o turista ainda tem a oportunidade de visitar os demais locais no seu interior, como o local que é preparado o alimento, a maloca de apresentações, as malocas onde viviam com suas famílias e etc. Nesses locais onde ocorrem as apresentações, os indígenas não moram com suas famílias, pois passaram a morar em casas na vila da Comunidade São João do Tupé próximo a praia. Essas apresentações culturais funcionam todos os dias no horário comercial e é uma forma de sobrevivência e de sustento para o indígena e a sua família. Os indígenas também participam das

atividades presentes na comunidade como catequese, celebrações, festejos, escola, campeonatos, associação, entre outros.

### **2.3.5 Contradições em relação à realidade amazônica**

Dentre todas as informações apresentadas pelo Plano de Gestão da REDES do Tupé, percebemos que existem muitas contradições em relação ao meio amazônico e a região das reservas. De acordo com o IBGE (2014-2015), a população do município de Manaus equivale a 2.057.711 habitantes, sendo a população urbana de 1.792.881.724 e a população rural de 9.133 habitantes. Esses dados revelam o grande fluxo de pessoas situadas na cidade de Manaus, enquanto que no interior do Estado, que é composto por 62 municípios, ainda se tem um número bem inferior quando comparado com a capital do Estado, revelando a preferência das populações, até daquelas do interior do Estado em migrarem para a capital em busca de melhores condições de vida e de trabalho, visto que na zona rural de Manaus e até em outros municípios, é grande a falta de políticas públicas que atendam essas populações em todas as suas necessidades, tal como infraestrutura, educação, saúde, lazer e etc.

Na REDES do Tupé, o cenário não é diferente da realidade mencionada acima, pois constatamos alguns pontos contraditórios no Plano de Gestão da RDS do Tupé em relação a questões de infraestrutura, educação, saúde, lazer e outros. Inicialmente destacamos quanto à questão da infraestrutura, onde ainda faltam políticas públicas que atuem nessas áreas e que se concretizem em ações que beneficiarão as comunidades que formam a REDES do Tupé.

No Plano de Gestão (2016, p. 121) é ressaltado que a infraestrutura básica existente nas Comunidades é escolas, energia elétrica, posto de saúde e o Centro de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável, de nome Prof. Roberto Vieira, com banheiros públicos e alojamentos para funcionários da SEMMAS, barracas de alimentação na praia do Tupé, além de Meios de Comunicação instalados por órgãos públicos, centros comunitários, poços artesianos, igrejas e comércios. Porém, não são em todas as comunidades que se encontra a infraestrutura citada e,

para além, em outras comunidades existe parte; muitas das obras foram construídas pelos próprios moradores sem intervenção do poder público.

Podemos citar na Comunidade de São João do Tupé, onde os moradores tentam construir a igreja São João há mais de dez anos; que ao invés de posto de saúde, existe uma casinha de saúde que está sem profissionais da área atendendo no local; onde a estrutura da Associação de moradores está precisando de reformas e a escola precisa atender os estudantes que desejam terminar o ensino médio sem ir para a cidade para conclusão de seus estudos.

Na questão de educação, nem todas as comunidades possuem escolas, apenas quatro delas, sendo Agrovila, Livramento, Julião e São João do Tupé. Os moradores das outras comunidades devem se deslocar de sua comunidade para estudar em uma dessas escolas ou irem para a cidade de Manaus. O Plano de Gestão apresenta algumas dificuldades enfrentadas pelos estudantes da região ao tentar ingressar na escola e na sua permanência ao concluir seus estudos, porém na realidade essas dificuldades se intensificam e se tornam grandes desafios na educação dos estudantes da RDS. A falta de mais escolas, de um planejamento pedagógico adaptado de acordo com a vida e trabalho, de materiais didáticos condizentes com a sua realidade, da abertura do ensino até o segundo grau, de meios de transporte que facilitem o acesso à escola nas épocas de cheia e entre outras necessidades, precisam ser viabilizadas por meio de políticas públicas educacionais para que facilitem a educação escolar na reserva e impeçam a evasão escolar de seus alunos.

Em relação à saúde, verificamos que os postos citados no Plano de Gestão não atendem todas as comunidades com uma assistência médica de qualidade, fazendo com que a população recorra a cidade de Manaus ou procure alternativa na própria comunidade.

Esses são apenas alguns exemplos das contradições que encontramos nas comunidades da reserva em relação ao Plano de Gestão, porém as outras comunidades também possuem outras deficiências em relação à infraestrutura, educação, saúde, lazer, entre outras, que precisa de melhorias que possam atender a necessidade de subsistência da população tradicional da área em busca de uma melhor qualidade de vida.

## **CAPÍTULO III**

### **A COMUNIDADE DE SÃO JOÃO DO TUPÉ E EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Neste capítulo apresentaremos como se deu o processo histórico da Comunidade de São João do Tupé que fica localizado na REDES do Tupé, na zona rural de Manaus, onde foi criada uma praia a fim de que seus moradores tivessem uma fonte de renda para sobreviver com suas famílias e, também, analisaremos os três tipos de educação presentes nessa comunidade, sendo a formal, a informal e a não-formal, bem como suas relações com a proposta de Educação do Campo da Secretaria Municipal de Educação (SEMEF).

#### **3.1 A Comunidade São João do Tupé no contexto Amazônico**

A Comunidade de São João do Tupé fica localizada na Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Tupé (REDES do Tupé) na zona rural, à margem esquerda do Rio Negro e a oeste de Manaus, numa distância de 25 km em linha reta a partir da zona urbana e a uma altitude média 20m acima do nível do mar. Nesta Unidade de Conservação ficam localizadas mais cinco Comunidades, conhecidas como Colônia Central, Nossa Senhora do Livramento, Julião, Agrovila e Tatu.

A área da REDES do Tupé possui 11.973 (onze mil, novecentos e setenta e três) hectares e apresenta os seguintes limites: começa na confluência do Rio Negro com a margem direita do igarapé do Tatu, seguindo por este até sua nascente; desse ponto, segue por uma reta no sentido sul/norte até o igarapé Acácia, daí, por uma linha mediana, até a confluência com o igarapé Tarumã-Mirim e, por fim, segue pela margem direita do igarapé Tarumã-Mirim até a sua foz como Rio Negro seguindo pela margem esquerda, até o ponto inicial do igarapé do Tatu (MANAUS, 2016).

A Comunidade de São João tem seu início em 1987 com uma faixa de vinte famílias e foi registrada oficialmente no Cartório de Títulos e documentos em 18 de



abril de 1988. Essas famílias vinham do Baixo Amazonas e a principal atividade econômica era a agricultura, com o plantio de roça, mandioca-principalmente de farinha.

De acordo com o depoimento do senhor Glicério Luis Ferreira, 81 anos, aposentado e de outros moradores, foi relatado a história de fundação da Comunidade São João do Tupé no trabalho de Rebêlo et al. (2005), parte do livro BioTupé, a fim de subsidiar o manejo dos recursos naturais da RDS do Tupé. Senhor Glicério chegou a Comunidade São João em 1957 e disse que ao chegar não tinha nada no lugar, não se chamava Tupé e que esse é um nome recente. Ele ainda relatou que a área da Comunidade não se chama mais Tupé e sim de Praia do Tupé.

Segundo o depoimento do senhor Glicério, essa praia foi feita pela família da Florência, mãe da sua esposa que já é falecida, Dona Deuzuide, que era merendeira da escola. Ele chegou a Comunidade em 1957 para cortar lenha para o Estado e para ser dono da Olaria. Ele ainda relatou que quando sua sogra e esposa chegaram a Comunidade, em 1950, as terras não tinham dono e que pertenciam ao Estado e, somente depois, algumas pessoas chegaram pedindo permissão para cadastrarem as terras e legalizar o lugar. Senhor Glicério cortava lenha para o Estado e para os donos de Olaria que era utilizada para o bombeamento, padaria e outros. A madeira era tirada da beira do rio e de dentro da Comunidade de qualquer árvore, sendo a maioria de igapó e não de terra firme; também afirmou que não era madeira de lei<sup>5</sup>.

Nessa época o recrutamento era realizado da seguinte forma:

Era de turma, quer dizer [...] a equipe aqui era do estado vamos dizer assim né: o senhor que tinha uma vontadezinha chegava aí, o senhor quer trabalhar comigo? O que é? É cortar lenha pro estado. Mas como você faz? Eu faço a tantos meros ou que fosse de tonelada que o senhor vendia, eu pago já, tanto! Ah, eu vou! Aí se juntava uns dez ou quinze homens aí entravam para um lugar assim, aí formava aquela, assim era o dono de um ponto, chegava numa ponta dessa qualquer, limpava, ajeitava, e ficava pra

---

<sup>5</sup> Madeiras duras, resistentes e de alto valor comercial. A durabilidade dessas árvores é devida seu cerne produzir substâncias químicas que protegem o tronco do ataque de fungos e insetos.

carregar a lenha de canoa naquele ponto, no ponto da embarcação pegada. Quer dizer o senhor era o dono de um ponto. Outro chegava e fazia a mesma coisa, 10, 15 ou 20 daí por diante (REBÊLO, 2005, p. 223).

Por volta de 1950 houve os principais sistemas de exploração madeireira. Desta época era produção de lenha e madeira em tora, lavrada e roliça, conforme afirmam Gachot et al. (1966) e a exploração do pau-rosa, segundo Vial-Debas (2003). Nessa época inicia-se o processo de reocupação do baixo Rio Negro, principalmente com famílias que já haviam trabalhado com o extrativismo, como é o caso da produção de borracha, e que se dirigiam para as zonas rurais.

Senhor Glicério, morador da Comunidade São João do Tupé, relatou que era utilizado somente o machado para a extração da madeira, pois não havia outra ferramenta, como a motosserra, por exemplo. Após a extração, a madeira era carregada para a canoa e ficava guardada no canto até que a embarcação com motor chegava para carregar e trazia os batelões. A extração da madeira, segundo relato de senhor Glicério, tinha uma época certa para acontecer e uma maneira de se fazer:

Hoje, o seu produto hoje, porque o senhor era dono. Nós não tinha nada com o estado e nem com qualquer que fosse, o nosso negócio era com o senhor, porque o senhor era quem mandava no seu [...]. Aí o senhor ia lá e custava pra chegar a embarcação pra levar a lenha e o pessoal queria o dinheiro já tinha às vezes a carga de um batelão de dois. O senhor ia lá onde o senhor contratou né? Pro estado ou quem quer que fosse, aí você guerreava, queria que o batelão viesse logo que é pra levar aquele, e fosse a um lugar assim como esse que fecha assim a boca, então [...] tinha que levar o produto antes de fechar (REBÊLO, 2005, p. 223).

No depoimento realizado pelo morador da Comunidade de São João, podemos conhecer o processo histórico dessa comunidade e como se deu sua formação ao longo dos anos, desde a sua criação até atualmente, além de compreender o contexto econômico e social em que estava inserida.

Na época de extração da madeira na comunidade, o morador relata que a melhor época era o inverno; a cheia, onde o rio subia e o acesso ficava bem melhor,

possibilitando que o transporte fluvial chegasse à maioria das comunidades, facilitando o comércio da madeira. A remuneração era muito baixa e não passava de 60 cruzeiros, valor no qual não supria as necessidades das famílias, porém tinham que aceitar esta forma de pagamento, pois não havia outro meio de sustentar a família. Ele ressaltava que se as famílias optassem por fazer roça, plantar e colher e produzissem farinha, por exemplo, tinham que vir até Manaus para vender e era muito difícil, então, preferiam retirar a madeira e vender, pois recebiam logo o pagamento. Após essa temporada retirando lenha, mais ou menos dois anos, senhor Glicério resolveu trabalhar na roça, pois a extração de lenha veio a fracassar.

No ano de 1963, chegou um barco grande com o pessoal do exército (sargentos e suas famílias) no centro de visitantes da SEDEMA na comunidade e pediram para a sogra do senhor Glicério, que morava bem perto da SEDEMA, que fizesse uma limpeza naquela área para ficarem com as suas famílias todos os sábados. Depois chegou à Comunidade, o senhor Carlos Souza, esposo de uma mulher que era gerente da VASP, pois tinha ouvido falar que na comunidade tinha uma ponta de terra muito bonita e pediu para senhor Glicério limpar a região da ponta. Logo depois, outras embarcações menores passaram a visitar a ponta de terra que ficava na comunidade de São João. Após a chegada do senhor Carlos Souza, foi a vez do pessoal do distrito chegar a comunidade. Cristóvão Pinto, ele era não sei o que da Santa Casa, ele era agora eu não sei se tá ainda. Aí ele chegou aí e pagou pra gente fazer aquela limpeza daquele lado do colégio (REBÊLO et al., 2005, p. 224).

De acordo como depoimento do senhor Glicério, eles foram aconselhados a limparem o terreno da ponta e pararem de trabalhar na roça, pois não dava futuro pra eles e também porque estavam prejudicando o meio ambiente. Aos sábados, eles recebiam donativos ou algum item como gratificação pela limpeza da área realizada. Essas famílias passavam sábado e domingo na área da ponta da comunidade e depois retornavam para a cidade de Manaus. Após muito trabalho com a limpeza da ponta, aprontaram a praia que fica na comunidade de São João. As famílias que utilizavam a praia nos finais de semana disseram ao senhor Glicério que a praia pertencia a eles e que tinham que parar de trabalhar na roça e ganhar

dinheiro ou outros itens do pessoal que encostasse na praia. Ele falou que quando alguém tinha algum problema de saúde, era somente falar com eles, pois se o médico tivesse com eles, fazia o atendimento e resolvia o problema deles, ou quando o médico não estava, eles davam o encaminhamento.

Como na comunidade possui igarapés que tem pedras, senhor Glicério se lembrou de quando chegou à Comunidade o IBAMA, a pedido dos comunitários, pois não queriam que ninguém mais tirasse pedras da comunidade. Como a comunidade passou a ser visitada, vieram pessoas de todos os lugares e começaram a explorar os recursos naturais da mesma, inclusive as pedras. Depois chegou a SEDEMA e autorizou os comunitários a fazerem roça. Nessa época, o movimento da praia já era bem desenvolvido e já possuíam barraca na praia, com a finalidade não de vendas, mas de atender o que lhes fora pedido pelos visitantes que ali apareciam. [...] aquela praia foi crescendo. Mas só que essa praia dali, essa praia dali, aquela praia dali, era lá do [...], na verdade era com o Jaumir [...], essa praia de lá [...] pra dentro da vila, aquilo ali era, era nosso (REBÊLO, 2005, p. 226)

A praia do Tupé foi criada pelos moradores que ali residiam, por incentivo das famílias que vinham de Manaus nos finais de semana com o intuito de passear e se divertir na região. Ela foi criada para que eles pudessem ter uma fonte de renda que não fosse roça e, assim, conseguissem sobreviver na comunidade sem precisar se deslocar para outro lugar.

No relato do senhor Jaumir Matias de Magalhães, 44 anos, funcionário da SEDEMA, registra-se o histórico da Comunidade de São João, quando começou e o que acontecia no ambiente naquela época. Ele disse que chegou a comunidade em 22 de outubro de 1986 e que já tinha um morador dentro do lago e outro na praia, que era o senhor Glicério, e que em 1987 foi fundada a Comunidade São João.

Segundo senhor Jaumir, o Tupé era bem diferente do que é hoje. Ele possuía uma visão falando de meio ambiente e esse assunto era bem avançado na comunidade, mas essa visão não estava presente em outros municípios. De acordo com seus relatos, naquela época, quando se falava de meio ambiente, logo era

pensado no IBAMA, pois esse órgão fazia a fiscalização de caça e pesca na comunidade; nesta época também se falava muito de fauna, flora, preservação das matas e entre outros assuntos relacionados ao meio ambiente. Ele disse que no ano de 1994 surgiu a SEDEMA (Secretaria Municipal de Meio Ambiente) que iniciou um trabalho de conscientização na comunidade.

De acordo com o depoimento do senhor Jaumir, quem criou a comunidade foi um pessoal do baixo Amazonas que morava em Manaus, no bairro da Redenção. Segundo relato, essa família já havia criado outras duas comunidades no interior do Amazonas. No início, senhor Jaumir revela que não tinham uma formação ambiental, que trabalharam muito e desmataram muito para plantarem roça e limparem a região que hoje fica localizada a praia do Tupé. [...] A comunidade era o povo do todo mesmo do interior. Eles moravam na cidade, mas era um povo que já era do interior, né? Eles trabalhavam só com agricultura (REBÊLO, 2005, p. 227).

O primeiro presidente da comunidade foi Carlos Alberto Lobato que teve dois mandatos e depois foi o senhor Raimundo Silva, que também teve dois mandatos e, após ele, a presidente foi a Dona Erundina, onde depois de um ano seu vice assumiu (senhor Dedé) e o quarto mandato foi do senhor Doval, que teve de renunciar devido a um problema que houve na sua gestão. Após a sua renúncia e do quarto mandato de presidente na Comunidade, o senhor Jaumir assumiu a presidência comunitária. A comunidade teve outro presidente após senhor Jaumir, como o senhor Raimundo Roque e, logo depois, o senhor Jaumir assumiu novamente a presidência.

Na época do relato com o senhor Jaumir, a comunidade já havia diminuído porque antes não tinha um local, um centro; e no tempo que foi entrevistado já possuía um campo, uma escola, posto de saúde, a sede que é o centro social. Ele ainda falou que a comunidade possuía entre 16 a 18 casas quando fez a entrevista, em 21 de abril de 2003, para os pesquisadores que fizeram o registro para o capítulo 15: Histórias: Narrativas e depoimentos das comunidades São João do Tupé e Colônia Central, da obra BioTupé em 2005 (versão transcrita pelos pesquisadores do Biotupé em 2004).

Quando a comunidade foi fundada não existia a vila. Todo o lago do Tupé pertencia a Comunidade São João, segundo relato de senhor Jaumir. A comunidade reuniu e indenizou o terreno que fizeram a vila, pois pertencia ao primeiro presidente da comunidade, senhor Carlos Alberto, que já havia feito algumas benfeitorias no terreno, como a construção de uma casinha e algumas plantações. E a gente, aí a Comunidade indenizou, foi na época do Seu Dedé, na presidência do Seu Dedé, né? (REBÊLO, 2005, p.229).

A partir da compra do terreno, distribuíram os lotes para fazer a Comunidade. E, então, construíram o Centro da Comunidade e depois a escola, o posto de saúde, o posto comunitário de saúde e o centro social na qual realizam reuniões e fazem a festa da comunidade. Senhor Jaumir também foi questionado quando foi construído o templo da Assembleia de Deus e da Igreja de São João e disse que a igreja de São João foi construída muitos anos antes do que o templo da Assembleia de Deus. Ele ainda disse que a igreja católica foi construída na mesma época de que a Vila, logo depois da construção de uma escola bem pequena. A igreja Católica foi construída pela comunidade católica que vivia na comunidade; eles se reuniram e construíram a igreja. Já a Assembleia de Deus era localizada no final do lago, na boca do igarapé da cachoeira, mas a comunidade evangélica também se reuniu e construíram o templo no centro da comunidade, localizado na vila.

Ele explicou como funcionam as comunidades evangélica e católica na comunidade. Na comunidade evangélica existe um pastor (Pr. Gilberto) que é o responsável, porém ele não fica na comunidade, pois ele tem uma área da comunidade até o Tarumã, localizado na cidade de Manaus, que também é responsável. No entanto, a igreja possui uma dirigente que toma de conta da Assembleia de Deus e mora na comunidade, a senhora Artemis. Ele fala que os membros da igreja evangélica congregam, se confessam, pregam, cantam juntos nos cultos e reuniões que realizam. Na igreja católica acontece bem parecido, pois existe um padre que não mora na Comunidade (Pe. Geraldo) e que vem visitar a comunidade quando tem algum movimento da igreja, pois a área que ele é

responsável é muito grande. Na ausência do padre, a responsável da comunidade é a dona Jane, ministra extraordinária da igreja católica.

De acordo com os registros da obra Biotupé (2005), houve as seguintes considerações sobre a transcrição dessas entrevistas:

Antes destes depoimentos a história da região era desconhecida, dispersa entre lembranças e fatos ignorados que ocorreram nesta área rural do município de Manaus. O planejamento e o manejo da área dependem também de uma compreensão da sua história e de seus moradores. Os visitantes da praia do Tupé desconhecem que ela foi construída por seus moradores, mas também os pesquisadores e planejadores desconheciam isto. Mesmo as pessoas que fizeram esta história desconheciam e talvez ainda desconhecem o termo “manejo de paisagem”, no entanto hoje o turismo recreativo é uma das principais fontes de renda dos moradores da comunidade São João do Tupé (REBÊLO, 2005, p. 238).

Percebemos que os relatos da história da comunidade tornam-se ferramentas importantes no estudo da comunidade de São João do Tupé; tomamos conhecimento do seu processo de construção, das datas, dos acontecimentos importantes que houve na comunidade e que nos fazem compreender o funcionamento da mesma atualmente.

### **3.2 Educações presentes na Comunidade São João do Tupé**

A comunidade São João do Tupé abriga em média 30 famílias às margens do lago Tupé e Rio Negro. A escola São João presente na Comunidade emprega alguns dos moradores da comunidade, como por exemplo, a merendeira que reside na comunidade com sua família; também na sede da SEMMAS é empregado um casal de caseiros que tomam de conta do lugar, realizando a manutenção da sede. Encontramos alguns moradores que possuem barracas de vendas de comida e bebida nas praias da comunidade, garantindo o sustento das suas famílias; nas tendas das famílias indígenas que residem na comunidade, acontecem as apresentações culturais onde são cobrados dos visitantes ingressos e, após as apresentações, ocorrem vendas de artesanatos feitos a mão pelas famílias indígenas. A renda da maioria dos seus moradores provém do trabalho na escola da comunidade, serviço público e turismo (TERRA E REBÊLO, 2005 p. 143).

O artigo 1º da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) relata 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, organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Podemos identificar que na comunidade de São João do Tupé a educação informal acontece no dia a dia dos seus moradores e na realização das diversas atividades, sejam elas culturais e econômicas ou sociais, que necessitam de conhecimentos adquiridos ao longo de sua existência e da vivência em comunidade. Não há uma forma única e nem um único modelo de educação; a escola não é um único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor (BRANDÃO, 2013, p.9).

De acordo com Brandão (2013), para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias mistura-se a vida com a educação. Percebemos, então, que os moradores da comunidade São João do Tupé não tem a escola como o espaço exclusivo da educação. Eles aprendem através de suas experiências diárias e dos ensinamentos passados de geração em geração e isso faz com que consigam adaptar-se e sobreviver na comunidade. A educação acontece em diversos espaços presentes na comunidade, bem como nos espaços informais, como a família, por exemplo, onde os saberes são aprendidos entre seus membros.

O parecer nº 36 de 2001, do Ministério da Educação, que trata sobre as Diretrizes Educacionais para a Educação Básica do Campo relata que a Educação também acontece em diversos espaços da sociedade, como se destaca a seguir:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem o significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos, extrativistas. O campo, nesse sentido, mas do que um perímetro não urbano é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.

As populações que vivem na Comunidade São João possuem conhecimentos específicos de como sobreviver na comunidade. Por exemplo, já foi



constatado que os rios de água preta, como o Rio Negro, há baixo potencial de subsistência, pois são pobres em pesca. Essa condição tem sido atribuída a diversos fatores, incluindo os baixos nutrientes dissolvidos e a baixa penetração da luz que reduz a produção primária (TERRA E REBÊLO, 2005 p.142).

As populações que vivem no trópico úmido preservam, mantêm e utilizam de forma extrativista alguns produtos da floresta em que vivem. Não só convivem como manejam, quando usam seus conhecimentos sobre exatamente onde e quando encontrar cada recurso (REBÊLO E GALATTI, 1995 apud TERRA E REBÊLO, 2005 p. 142).

Porém, as populações ribeirinhas da comunidade encontraram outras formas de sobrevivência como, por exemplo, o plantio de mandioca, técnicas especializadas de pesca para lidar com a baixa produtividade, a organização social que dispersa a população em povoados menores [...] e a distribuição de alimentos entre as famílias (MORAN, 1990 apud REBÊLO E TERRA, 2005). Ou seja, quanto mais conhecimento os moradores tiverem sobre a região, maiores serão as chances de sobreviver e permanecer na comunidade com qualidade de vida.

As populações tradicionais residentes nas áreas onde passam os rios de água preta possuem uma dieta baseada na mandioca, rica em fonte calórica e escassa em proteína; com isso, essas populações precisam recorrer à caça, à pesca e coleta para suprir sua alimentação e de suas famílias, a fim de sobreviver na comunidade. Nos tempos de cheia, quando a pesca é mais difícil de realizar, devidos ausência de peixes, as populações praticam a caça de animais presentes na comunidade, como é o caso da comunidade São João, onde caçam com maior frequência os mamíferos terrestres como a cutia, o tatu, a paca e os porcos do mato. A [...] pesca, da caça e coleta, juntamente com a agricultura [...] sugere que a diversidade de modos de subsistência se combina de maneira apropriada às suas condições políticas, demográficas e ambientais (TERRA E REBÊLO, 2005, p.143).

Como a Comunidade São João fica localizada as margens do Rio Negro e próximo à cidade de Manaus, torna-se uma comunidade que possui contato e ligação com a cidade e com o rio. Desse modo:

A proximidade da RDS Tupé com a cidade de Manaus tem causado um forte aumento da ação antrópica através do turismo e mesmo pelo crescimento urbano. Esta combinação de fatores pede uma melhor compreensão dos recursos animais utilizados pelas comunidades contribuindo para o planejamento da área (BIOTUPÉ, 2003 apud TERRA E REBÊLO, 2005, p. 143).

Os moradores da comunidade São João devem conhecer sobre as estratégias de subsistência, a fim de melhorar a sua qualidade de vida e aumentar as chances sobreviver na comunidade, sem terem que se deslocar para a cidade ou para outras regiões, onde muitas vezes ficam em uma situação de miséria, fome e desemprego, longe de seu habitat natural. Por isso, todo o conhecimento adquirido através da convivência na comunidade deve ser valorizado e utilizado para o estudo da região a partir do reconhecimento dos recursos naturais, das estratégias de sobrevivência, das técnicas utilizadas para o manejo dos recursos naturais presentes e entre outras formas de contribuição para que ocorra o uso e preservação do meio ambiente.

Todos os conhecimentos adquiridos pelas populações tradicionais das comunidades amazônicas servem de base de dados para os pesquisadores que chegam nessas comunidades, a fim de realizarem estudos específicos sobre a região. Muitas informações são repassadas aos pesquisadores como dados muitas vezes inexistentes, datas e acontecimentos importantes, nomes de espécies animais e vegetais desconhecidos, propriedades medicinais das espécies, técnicas de uso dos recursos naturais, que auxiliam na sobrevivência dos moradores que residem ali, entre outros.

Diante disso, constatamos que os conhecimentos adquiridos na elaboração do Plano de Gestão da RDS do Tupé em 2008, além de documentos específicos, trouxeram diversas contribuições a partir dos moradores das seis comunidades que fazem parte da reserva, como podemos observar:

As bases metodológicas utilizadas para a revisão do Plano de Gestão da Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Tupé se apoiaram em três documentos principais: (I) o Plano de Manejo da Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Tupé (PMM/SEMMA, 2008), (II) o acervo

de artigos projeto BioTupé (INPA 2005, 2009 e 2011), (III) o Roteiro para a Elaboração do Plano de Gestão (SDS, 2010) E (IV) dados secundários obtidos com a colaboração dos moradores da Unidade, em especial do senhor “Baru”, morador antigo da RDS e que possui vasto conhecimento sobre a área estudada. Além da revisão e tratamento conceitual das informações secundárias, foram coletadas informações primárias a partir da realização de oficinas de trabalho em cada uma das seis comunidades; levantamento de campo, aplicação de questionários; reunião técnica e levantamentos florestais em áreas de terra firme e várzea (MANAUS, 2016).

Foram realizadas caminhadas em trilhas abertas e em áreas sem trilhas, com o objetivo de fazer o levantamento dos tipos de formações florestais e na identificação das espécies animais e vegetais. O senhor Baru que é mateiro na região acompanhou essas caminhadas e auxiliou na elaboração do inventário desse trabalho de campo nas seis comunidades pertencentes à RDS do Tupé: Comunidade Nossa Senhora do Livramento, Comunidade São João do Lago do Tupé, Comunidade Agrovila, Comunidade Tatulândia, Comunidade Julião e Comunidade Colônia Central.

Tais atividades desenvolvidas são fundamentais na perspectiva da Educação do Campo, onde conforme Arroyo, Caldart e Molina (2005), nasce de um olhar que projeta o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, onde projeta seus sujeitos como de história e de direitos [...] sujeitos sociais, culturais, éticos e políticos. Na comunidade São João do Tupé, podemos identificar tais sujeitos culturais, como os povos indígenas presente: Dessana, Tukano, Tuyuka, Tatuia e Uanano que possuem tradições que estão se perdendo. Sobre essas populações indígenas, conforme o Plano de Gestão (2016):

Na Comunidade São João do Tupé existem três malocas Dessanas tradicionais, feitas de cipó, sem a utilização de prego ou ferro. A entrada principal é voltada para o rio e tem quatro esteios centrais. Nas malocas são realizados rituais, danças, músicas, entre outros aspectos da cultura Dessana para turistas. Durante a alta estação, as malocas chegam a receber cerca de 150 turistas por mês. Outra tradição é a fabricação de instrumentos musicais, como flautas, jurupari, japurutú, mavaco, cariço, flautas, maracás, tubos de ritmos e tambores indígenas (SEMMA, 2008).

Na tribo Dessana, localizada na Comunidade São João, o pajé, senhor Domingo Vaz atendia como curandeiro e praticava a medicina tradicional. Nas visitas que recebia dos moradores da comunidade, de turistas, de visitantes e de seus familiares, utilizava da reza e da medicina tradicional, através de chás feitos de casca de árvores, folhas, frutos e raízes para curar as doenças. A importância desse tipo de atendimento é ressaltada devido à deficiência do atendimento médico na comunidade (MANAUS, 2008).

Podemos observar, na imagem três (3), um ritual indígena realizado na tribo Dessana durante a apresentação para as comunidades visitantes, onde participam várias gerações indígenas (crianças, jovens e adultos). Percebemos que todos os indígenas dominam todas as partes da dança, sabem cantar e falar na sua língua materna, sabem utilizar os instrumentos musicais que fazem parte das apresentações, dominam sobre pintura utilizando tintas naturais, destacam-se na culinária regional, na confecção de artesanatos, entre outros. Todos os ensinamentos são repassados antes das apresentações e os índios mais novos aprendem sobre a história de seus ancestrais, sobre as danças, as músicas, a maneira de tocar os instrumentos, aprendem não somente para as apresentações, mas para a vida. Por exemplo, aprendem a utilizar os recursos da natureza de maneira que não prejudiquem o meio ambiente.

Esse e outros saberes adquiridos por essas populações, ao longo de sua existência, através da sua vivência em comunidade e apreendida de uma maneira natural, é entendida como educação informal. Esse tipo de educação está presente nas comunidades tradicionais da região amazônica, como é o caso da existente nas comunidades indígenas a partir do repasse dos saberes, tradições, valores, princípios e culturas. A educação do campo visa resgatar os valores culturais que caracterizam os povos do campo e que são fundamentais na construção da cidadania, como a sua relação com a natureza, valorização das famílias, compreensão das tradições, saberes, etnias e histórias de luta dos povos do campo.



Figura 3: Ritual apresentado pela tribo indígena Dessana.  
Fonte: arquivos pessoais

De acordo com o depoimento do senhor Raimundo Velozo Vaz, da etnia Dessana, no projeto BioTupé (2004), a etnia Dessana é proveniente do município de São Gabriel da Cachoeira, do distrito de Pari Cachoeira, nas fronteiras da Colômbia e Brasil. Eles residem na zona rural de Manaus e seus filhos estão concluindo seus estudos na educação básica.

É [...] um distrito, é uma missão dos padres. É uma aldeia, era uma aldeia antigamente e hoje em dia é um distrito [...] local. Chama-se Pari Cachoeira. Onde nós formamos a primeira [...], o nosso estudo da primeira série a oitava. Bom, lá nós somos várias etnias. Somos várias etnias, somos 23 etnias, lá em Pari Cachoeira. Então [...] eu, ele, todos nós que estamos aqui: Raimundo Veloso Vaz é meu irmão maior da família [...] é, e a Clemência Vaz que é a nossa irmã, a primeira filha da família, segundo é o Raimundo, terceiro é o Henrique que é administrador da FUNAI lá em São Gabriel da Cachoeira e o quarto sou eu e a quinta é a Ester, a nossa caçula. [...] é da etnia [Dessana]. Agora o restante: essa aqui é a mulher, é a mulher dele, a esposa dele, é a [Tukano] Tukana [...] (TERRA E REBÊLO, 205, p. 220).

Segundo seu relato, há um deslocamento das populações indígenas presentes no interior do estado a procura de melhores condições de vida em locais próximos a cidade. Como é o caso da esposa do Raimundo Vaz que é índia da etnia Tuyuka, das cabeceiras do rio e veio em busca de melhorias na cidade de Manaus. Ela é legítima e original Tuyuka [...] cansou de viver no mato e veio pra cá viver num [...] espaço grande pra [...] dizem que lá nas fronteiras, dizem que aqui é aonde cai o céu (TERRA E REBÊLO, 205, p. 220).

Podemos observar que essas populações tradicionais possuem uma riqueza de conhecimentos sobre o modo de vida nessas comunidades amazônicas. Ao longo dos anos adquirem mais saberes e os utilizam para a sua sobrevivência e de seus familiares; além de repassar às gerações futuras suas experiências e conhecimentos adquiridos, vão aperfeiçoando esses saberes que são utilizados e reconhecidos como dados que auxiliam no estudo sobre a região, em prol de melhorar as condições de vida de suas populações ali no seu habitat natural, sem que precisem buscar alternativas de sobrevivência em outros municípios e na cidade, no nosso caso, na cidade de Manaus, cuja população urbana também tem passado por más condições na saúde, infraestrutura, educação e entre outros.

### **3.2 Educação Não-Formal**

A educação não-formal ocorre na comunidade São João do Tupé nos espaços não-formais como a igreja, cooperativas/associações, através de projetos realizados na comunidade, como é o caso do projeto Corredores ecológicos e BioTupé, realizado pelo INPA em parceria com outras instituições como UFAM (Universidade Federal do Amazonas), SEMMAS (Secretaria Municipal de Meio Ambiente) e outras. Esse tipo de educação não ocorre em espaços formais de ensino como as escolas, por exemplo, e nem ocorrem em espaços informais da comunidade, como acontece nas famílias em geral que residem lá. A educação é a transmissão integrada da cultura em todos os seus aspectos, segundo os moldes e pelos meios que a própria cultura existente possibilita (PINTO, 2003, p. 31).

De acordo com Brandão (2013, P. 20), os saberes construídos na comunidade são fundamentais no processo de formação e aprendizado do ser humano, como podemos observar:

O saber da comunidade, aquilo que todos conhecem de algum modo; o saber próprio dos homens e das mulheres, de crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos; o saber de guerreiros e esposas; o saber que faz o artesanato, o sacerdote, o feiticeiro, navegador e outros tantos especialistas envolve, portanto, situações pedagógicas interpessoais, familiares e comunitárias nas quais ainda não surgiram técnicas pedagógicas escolares, acompanhadas de seus profissionais de aplicação exclusiva. Os que sabem: fazem, ensinam, vigiam, incentivam, demonstram, corrigem, punem e premiam. Os que não sabem espiam, na vida que há no cotidiano, o saber que ali existe, veem fazer e imitam, são instruídos com o exemplo,

incentivados, treinados, corrigidos, punidos, premiados e, enfim, aos poucos aceitos entre os que sabem fazer e ensinar, com o próprio exercício vivo do fazer.

A educação não-formal é uma forma de aprendizado comum nas comunidades amazônicas, onde suas populações tem a oportunidade de se reunir e produzir saberes através de suas necessidades. Por exemplo, essas populações reúnem-se e organizam-se em associações, como por exemplo, a Associação dos moradores da Comunidade de São João do Tupé, a fim de pautarem metas e estratégias a serem executadas por eles mesmos ou na busca da execução das mesmas, junto aos órgãos competentes, em prol de atender as necessidades presentes na comunidade.

A organização comunitária faz parte de um processo de aprendizagem que busca modificar a realidade através da mobilização e participação das pessoas na convivência com o outro, na administração de conflitos, no conhecimento de si, no fortalecimento das relações e no trabalho em equipe (SILVA E VIEIRA, 2011).

Existem nas comunidades pertencentes a REDES do Tupé várias Associações de Moradores que tratam de assuntos de interesse da comunidade. Os motivos pelos quais os moradores associam-se variam, desde a proximidade da sede de sua residência, a interesses comuns ou relacionados ao laço de parentesco de seus membros. A necessidade de se associar é inerente ao ser humano, porém, nas áreas rurais a organização comunitária institucionalizada surge das necessidades e interesses voltados para as relações de mercado e da busca para efetivação de direitos fundamentais. Essa entidade representativa assume a identidade de um grupo específico e o seu reconhecimento para relacionar-se com mediadores externos está condicionado a instrumentos normativos que lhe são exigidos (MANAUS, 2016).

A presença de uma organização social na comunidade representa que aquela comunidade está ativa e possui autonomia na tomada de decisões e na resolução de conflitos. A formação de uma consciência comunitária embasada na

necessidade de organização, da importância da Reserva para quem nela vive (inclusive combater os invasores, pois devido à proximidade com a área urbana da cidade é cada vez mais frequente), na busca criativa de alternativas de geração de renda, conseqüentemente tornarão o nível de qualidade de vida dessas pessoas cada vez mais satisfatória (MANAUS, 2016).

De acordo com o Plano das REDES do Tupé (2016) foram identificadas as seguintes organizações sociais:

Associação dos Moradores da Comunidade Agrovila; Associação dos Moradores da Comunidade Julião; Associação dos Moradores da Comunidade de N. Sra. do Livramento; Associação Indígena do Livramento; Associação dos Moradores da Comunidade de Colônia Central; Associação dos Moradores da Comunidade do Tatu; Associação dos Moradores da Comunidade São João do Tupé; Associação dos Permissionários da Praia do Tupé.

A educação não-formal também ocorre nos espaços que ficam as igrejas; na REDES do Tupé as diversas religiões presentes nas comunidades transmitem através de suas ações, como ritos, celebrações, catequese, missões e entre outras práticas, aprendizados aos cristãos. Identificamos no Plano de Gestão (2016) as seguintes representações religiosas:

As principais religiões existentes são a católica e as evangélicas. As entidades religiosas presentes na comunidade São João do Tupé são a Assembleia de Deus e a Igreja Católica e na Colônia Central está presente a Igreja Católica e Assembleia de Deus. Na comunidade do Livramento as entidades religiosas presentes são católica, Batista, Assembleia de Deus, Exército de Cristo, Pentecostal da Fé, Deus é Amor e Presbiteriana. Na Agrovila as entidades religiosas presentes são Assembleia de Deus, Tradicional, Deus é Amor e Pentecostal. Na comunidade Julião, a igreja Batista, Boas Novas, Católica, Adventista da Promessa e Assembleia de Deus. Na Comunidade Tatu está presente a igreja católica.

Na Comunidade de São João, destacamos a igreja Católica de São João do Tupé, proveniente das Santas Missões Populares que faz parte das Comunidades Missionárias da Paróquia de Santo Antônio, localizada na cidade de Manaus. Nela acontecem Missões mensalmente, onde é realizada na igreja a celebração da palavra pelo ministro responsável e, após, acontecem os encontros de catequese para as turmas que desejem realizar os sacramentos como a primeira comunhão e o



crisma. O fator religioso também é um processo de organização comunitária na REDES do Tupé. Aos domingos, pela manhã, há sempre celebração de culto, tanto nas comunidades predominantemente católicas como nas evangélicas (MANAUS, 2016, p.134).

Na época das Santas Missões populares, os missionários da Paróquia de Santo Antônio vêm num barco grande para realizar atividades que envolvam os comunitários como visitas às famílias, celebrações, catequese, comemorações, como o dia das crianças, onde acontece muita interação com os moradores, partilha, troca de experiências, vivência em comunidade, entre outros, gerando aprendizados não somente sobre a doutrina da Igreja, mas sobre comunhão, solidariedade, união, fraternidade e entre outros valores que ajudam na formação humana. Podemos observar, na figura 4, uma confraternização do dia das crianças dentro do movimento das Santas Missões Populares na comunidade São João do Tupé, com a organização dos missionários e a participação dos moradores da comunidade.

Figura 4: Movimento Santas Missões Populares da Igreja Católica com Dia das Crianças na Comunidade São João do Tupé.



Fonte: arquivos pessoais.

Segundo o Plano de Gestão (2016):

O aspecto religioso contribui para a formação da identidade individual e coletiva, pois gera práticas e comportamentos diferenciados na relação entre os comunitários de uma mesma comunidade e no intercâmbio de outras comunidades. De acordo com a dinâmica da organização comunitária, pode ser um elemento fortalecedor ou conflitante, que resulta ou não no surgimento de novas comunidades.

Na RDS do Tupé encontra-se a atuação do Projeto BioTupé que é um grupo multidisciplinar e multi-institucional de pesquisa de longo prazo. Seu objetivo geral é “o estudo do meio físico, da diversidade biológica e sociocultural da Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Tupé”. O Projeto adotou o Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável (DLIS) como estratégia de atuação e intervenção na RDS. Os seus trabalhos são baseados na premissa de que é impossível considerar a conservação da biodiversidade e sustentabilidade ecológica fora do contexto da sustentabilidade social. Segundo o site<sup>6</sup> do Projeto Biotupé, isto não pode ser separado do esforço para resgatar a diversidade cultural das populações locais.

De acordo com o Coordenador, Doutor Edinaldo Nelson dos Santos Silva, o BioTupé iniciou suas atividades em dezembro de 2001 com o estudo do meio físico e da biodiversidade de grupos específicos da fauna e flora locais. Sua atuação ampliou-se, posteriormente, para estudos de origem socioambientais e, a partir daí, o contato e estudo das comunidades se intensificou. Foi realizado um diagnóstico socioeconômico; avaliação do potencial para geração de renda de produtos da biodiversidade da área; uso de recursos; organização comunitária; capacitação comunitária e implantação de atividades geradoras de renda como: criação de peixes em tanque-rede, aproveitamento total do cupuaçu e produção de artesanato com matéria prima natural local.

O DLIS é um novo modo de promover o desenvolvimento, possibilitando o surgimento de comunidades mais sustentáveis, capazes de suprir suas necessidades imediatas; descobrir ou despertar suas vocações locais e desenvolver suas potencialidades específicas; e fomentar o intercâmbio externo aproveitando-se de suas vantagens locais, sendo uma via possível para a melhoria da qualidade de vida das populações e para a conquista de modos de vida mais sustentáveis (Rede DLIS). A Divulgação dos resultados e atividades é realizada em participação em eventos científicos e realização de um workshop anual pelo BioTupé, onde participam todos os membros do projeto, comunitários, instituições que atuam na área e público interessado. Em 2005 foi publicado o primeiro livro do Projeto:

---

<sup>6</sup> <http://biotupe.org>. Acessado em: 03 de março de 2019 às 21h03min

“Biotupé: meio físico, diversidade biológica e sociocultural do baixo rio Negro, Amazônia Central”.

O Projeto conta hoje com a disponibilidade de uso de três laboratórios, no INPA, UFAM e UEA, equipados para o desempenho de suas funções. O primeiro é o Laboratório de Plâncton na Coordenação de Pesquisas em Biologia Aquática no Campus II do INPA; este laboratório está equipado com material óptico e material adequado para apoiar o desenvolvimento das pesquisas de fitoplâncton e micro invertebrados aquáticos. O laboratório de Biomoléculas, do Mestrado em Biotecnologia e Recursos Naturais (MBT), na Escola Superior de Saúde (ESA) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), em fase de montagem, conta com equipamentos adequados para identificação botânica, armazenagem de exsiccatas, plotter e equipamentos ópticos para aquisição de imagens digitais. Por último, o Laboratório de Aquicultura do Departamento de Engenharia de Pesca, Faculdade de Ciências Agrárias da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Além disso, o projeto dispõe de infraestrutura de apoio para atividades no campo (RDS), barcos motorizados, mateiros, barqueiros e guias.

A Secretaria Municipal de Meio Ambiente (SEMMAS) dispõe de uma base de apoio no lago Tupé, comunidade de São João, que permite a hospedagem de pessoas com as devidas instalações sanitárias e cozinha; estação Científica nas margens do lago Tupé, possui dois dormitórios, laboratório, depósito, cozinha e sala de aula para acomodar confortavelmente até 30 pessoas. A Estação é equipada com sistema de tratamento de esgoto, captação de água da chuva e sistema de energia solar, que abastece as dependências da Estação. A Casa de apoio ao Horto Comunitário na comunidade do Julião, equipado com espaço aberto para reuniões e preparação de mudas, cozinha, depósito e banheiro. Ela está equipada com sistema de captação de água da chuva, sanitário compostável e é abastecida por energia solar. Tem capacidade para acomodar cerca de dez pessoas dormindo em rede.

O estudo Biotupé vem no intuito de apresentar resultados para a compreensão sistêmica do trópico úmido, para a explicação da diversidade física e da especificidade de funcionamento de cada ecossistema em particular (FREITAS,

2005). Esse estudo é realizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA) e Centro Universitário Luterano de Manaus (ULBRA) e buscam compreender processos de formação e evolução da natureza.

Então, a educação não-formal existe de fato na comunidade São João do Tupé, em diversas instituições como associações, cooperativas, igrejas, sede da SEMMAS, dentre outras e está presente nos projetos que realizam o estudo da região, como o BioTupé. Nessas instituições e projetos, são realizadas reuniões, levantamento de dados, palestras, visitas na comunidade, entrevistas, preenchimento de questionários, oficinas e etc., que permitem integrar o conhecimento tradicional dos povos locais com o conhecimento científico, produzido a partir dos estudos realizados pelos pesquisadores.

A educação não-formal ocorre na comunidade através da conscientização sobre o uso sustentável dos recursos naturais e a sua conservação para os futuros moradores da região e em ações que promovam a preservação do meio ambiente a fim de que os moradores da comunidade tenham uma melhor qualidade de vida.

### **3.3 Educação formal**

Segundo Brandão (2013, p. 26), a educação formal é o momento em que a educação se sujeita a pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos e estabelece suas regras. Na comunidade São João do Tupé, a educação formal acontece na escola Municipal São João. O próprio nome da escola foi escolhido em homenagem ao nome do santo, São João, cuja família fundadora da comunidade era devota.

O santo é festejado na comunidade pelos moradores da comunidade católica, onde no dia do santo ocorre procissão, missa e festejos em sua homenagem. O Nascimento de João Batista (ou Dia de São João ou Nascimento do Precursor) é uma festa cristã celebrando o nascimento de João Batista, um profeta que previu o advento do Messias na pessoa de Jesus Cristo e o batizou. Esta festa é

amplamente comemorada no mundo cristão no dia 24 de junho e é uma das festas juninas, inclusive sendo festejada na comunidade em questão. É, também, o único santo cujo nascimento e martírio, este último em 29 de Agosto, são evocados em duas solenidades pelo povo cristão (AQUINO, 2014).

A Universidade Federal do Amazonas (UFAM), através do compromisso das atividades de ensino, pesquisa e extensão promoveu dentre as suas ações, um programa multidisciplinar de extensão universitária, envolvendo alunos, técnicos e professores de diversas áreas do conhecimento, instituições públicas e privadas e a população tradicional local.

O Programa Tupé, coordenado pelo Laboratório de Saneamento (LS) da Faculdade de Tecnologia da UFAM é realizado de modo contínuo, desde 1997, promovendo a efetiva interação da comunidade universitária com a sociedade, para que os acadêmicos possam situar-se historicamente, identificar-se culturalmente e referenciar sua formação na realidade regional. Busca-se, assim, a formação de profissionais cidadãos e “a produção de conhecimento significativo para a superação das desigualdades sociais existentes”, conforme diretrizes estabelecidas no Plano Nacional de Extensão para 1999-2001 (ANDRADE E CHATEAUBRIAND, 2001, p. 2).

O foco do Programa Tupé tem sido a gestão ambiental integrada e participativa daquela localidade rural, objetivando seu desenvolvimento sustentável, especialmente a melhoria das condições de vida de seus moradores. Nesses seis anos de atividades, atuou-se em caracterização ambiental da área, organização comunitária, práticas agrícolas sustentáveis, energia, educação ambiental, saneamento básico, higiene e saúde pública.

Diante da necessidade de proporcionar condições adequadas para a permanência contínua dos professores que atuam na Escola Municipal São João, situada no Tupé, atendendo alunos adultos, jovens e crianças, moradores locais e de outras localidades próximas foram realizados resultados concretos do projeto Tupé/UFAM. Os professores, oriundos da área urbana de Manaus, não dispunham de moradia própria no Tupé e vinham utilizando as dependências da própria escola

para residir, utilizando salas de aula como quartos, o que os desmotivava, causando insatisfação e frequentes mudanças no corpo docente.

Essas questões prejudicavam a continuidade das atividades educativas, formais e não formais, posto que a escola, atualmente, ainda é o centro preferencial de reunião e socialização daquela comunidade. No ano de 2001, a comunidade construiu um alojamento, anexo à escola, composto de dois quartos, sala, cozinha, área de serviço e banheiro, dotados de instalações de água, esgoto e energia de acordo com a realidade local. Tais resultados foram construídos no âmbito do Programa Tupé/UFAM, atuando em parceria com a Secretaria Municipal de Obras (SEMOSB), Secretaria Municipal de Desenvolvimento e Meio Ambiente (SEDEMA), Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e a Defesa Civil Municipal; contando também com a participação ativa da comunidade do Tupé (ANDRADE E CHATEAUBRIAND, 2001).

No dia 5 de julho de 2013, foi inaugurada uma nova unidade da escola, juntamente com o telecentro e uma nova rede elétrica às famílias que moram no local. A nova unidade escolar entregue pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) inaugurou atendendo os alunos do 1º ao 9º ano com laboratório de ciências, mesas digitais educacionais, além de alojamento para os professores vindos de Manaus e que lecionam na comunidade. A internet utilizada pela escola foi disponibilizada gratuitamente aos comunitários através da rede sem fio para transmissão de dados com velocidade de 1MB.

Oitenta e três alunos da educação infantil e do 1º ao 9º ano do ensino fundamental serão beneficiados com a implantação do telecentro que oferece 13 computadores, dois servidores grandes (diferentes aos que são usados nas escolas da zona Urbana), um nobreak com 6 kva, grupo gerador próprio e internet sem fio e via satélite. Segundo a diretora da escola, Lucilene Ribeiro Sarges, as crianças que moram na comunidade entram, em definitivo, na inclusão digital e destacou que a ampliação da unidade ajudará muito nas atividades do dia a dia da escola e beneficiará os professores com um alojamento de boa qualidade: “É uma oportunidade muito boa, em que esses alunos que moram distante da cidade, agora possuem um local para pesquisar e usar a internet via satélite, algo que nos deixa satisfeita pela qualidade e a preocupação da prefeitura em dar o

melhor possível para nossa comunidade escolar”, contou Lucilene (MANAUS, 2013).

A Secretaria Municipal de Educação de Manaus constituiu o Comitê Municipal de Educação do Campo no ano de 2015 para organizar, coletivamente por meio do diálogo, momentos de escuta nas diversas comunidades onde as escolas se inserem, a fim de dialogar sobre as necessidades das escolas e avançar em relação às políticas públicas da Educação do Campo seguindo as orientações nacionais cumprindo com que está previsto tanto na Constituição Federal de 1988, quanto no Plano Nacional de Educação (PNE/2014) e Plano Municipal de Educação (PME/ 2015). Com isso, formulou as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (2002) que, assim como Programa Nacional de Educação do Campo (2010), Programa Nacional de Educação do Campo (2014) e, ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação do Campo (2013), vêm promover o compromisso das instituições em relação ao atendimento dos aspectos específicos da Educação do Campo.

A Diretriz norteadora tem como objetivo estabelecer a organização pedagógica, de modo a responder as reais necessidades das escolas situadas em área rural, e, desse modo, fazendo cumprir as metas e objetivos estabelecidos nos Planos de Educação e no Programa Nacional de Educação do Campo. Portanto, visa o redimensionamento do atendimento pedagógico desde a Educação Infantil, às salas multisseriadas nos anos iniciais, Projeto de Educação Itinerante nos Anos Finais, Educação de Jovens e Adultos e demais modos regulares de atendimento aos estudantes (MANAUS, 2016).

A antiga Educação Rural passa a denominar-se Educação do Campo, em respeito aos direitos da população de áreas rurais, legitimando seu contexto, seja caiçara, ribeirinho, quilombola, assentado, pescador, campesino e etc. As Diretrizes Pedagógicas (2016) para as Escolas do Campo da rede Municipal de ensino do município de Manaus, Amazonas, estabelece que:

Os processos relacionados às questões da Educação do Campo são historicamente marcados pelas lutas sociais. Com o objetivo de dirimir as diferenças entre campo e cidade, no sentido de desqualificação da população do campo diante da população da cidade, o Conselho Nacional

de Educação (CNE) aprovou no ano de 2002 as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

A partir das reivindicações dos movimentos sociais, foram criadas normas que estabelecem direcionamentos para que a educação do campo atenda as necessidades dos povos do campo, no ambiente em que vivem e trabalham, a fim de que se torne uma realidade na vida de seus sujeitos, proporcionando uma formação integral. Diante do exposto, as diretrizes apresentam os princípios pedagógicos para as escolas do campo: Pensamento pedagógico socialista (relação de trabalho com a aprendizagem e cultura local); Pensamento pedagógico da pedagogia do oprimido (emancipação humana) e Pensamento pedagógico da pedagogia do movimento (ações dos movimentos sociais). Cada um desses pensamentos direciona a práxis do fazer pedagógico nas escolas do campo.

As diretrizes também trazem os princípios filosóficos da educação do campo que auxiliam na reflexão da concepção de educação do campo que são: Educação para a transformação social, educação para o trabalho e cooperação, educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana, educação para/com valores humanistas e socialistas e educação como processo permanente de formação/transformação humana. A seguir destaca-se os princípios pedagógicos da Educação do Campo:

- Relação entre teoria e prática.
  - Combinação metodológica entre processo de ensino e de capacitação.
  - A realidade como base da produção do conhecimento.
  - Conteúdos formativos socialmente úteis.
  - Educação para o trabalho e pelo trabalho.
  - Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos.
  - Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos.
  - Vínculo orgânico entre educação e cultura.
  - Gestão democrática.
  - Auto-organização dos estudantes.
  - Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras.
  - Atitude e habilidades de pesquisa.
  - Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.
- (MANAUS, 2016, p. 22).

Freire (1979, p. 31) fala da relação entre educação e cultura:



O homem enche de cultura os espaços geográficos e históricos. Cultura é tudo o que é criado pelo homem. Tanto uma poesia como uma frase de saudação. A cultura consiste em recriar e não em repetir. O homem pode fazê-lo porque tem uma consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo.

Dentre os princípios apresentados na Diretriz, exemplificamos o que diz respeito ao vínculo entre educação e cultura presentes na Comunidade São João. Houve na comunidade a realização do projeto “Mostra Cultural: Histórias do Tupé” que é uma ação que propõe incentivar o resgate cultural, fortalecer a identidade das comunidades envolvidas, descobrir talentos entre os moradores e revelando oportunidades de geração de renda e desenvolvimento sustentável para a região. A mostra foi idealizada pelo Fórum de Turismo de Base Comunitária e envolve voluntários, instituições públicas e privadas que, em parceria, proporcionam oficinas, mentorias e o suporte para que os comunitários possam olhar e valorizar a sua própria história, conforme matéria do Amazonas Notícias (2018).

O projeto foi lançado no final de agosto de 2018 e reuniu redações, poesias, prosas, desenhos e pinturas, além de música, danças, teatro e vídeos produzidos pelos próprios comunitários, dentre eles os estudantes da escola Municipal São João. O evento final da Mostra Cultural ocorreu no dia 18 de novembro, 9h na Praia do Tupé. As atividades contaram com o apoio da Prefeitura de Manaus, por meio da Fundação Municipal de Cultura, Turismo e Eventos (Manauscult), Secretaria Municipal de Meio Ambiente (SEMMAS), Secretaria de Estado de Meio Ambiente (SEMA), entre outras instituições que possuem representantes no Fórum.

De acordo com o site Amazonas Notícias, no dia 12 de outubro de 2018, data em que se comemora o Dia das Crianças, um grupo de voluntários visitou a comunidade para fortalecer a divulgação e a importância do projeto. A visita contou com uma caminhada em toda comunidade, entrega de souvenirs e muitas brincadeiras. A programação foi realizada no Centro Comunitário, doado pela Samsung. Este projeto representa um dos projetos que ocorrem na comunidade e integram a educação com a realidade de seus moradores, proporcionando uma socialização da comunidade escolar entre os alunos, pais, comunitários, visitantes e

outros, valorizando a cultura local e difundindo os saberes produzidos na comunidade.

De acordo com Brandão (2013, p. 87):

A educação é hoje considerada como um fator de mudanças: um dos principais instrumentos de intervenção na realidade social com vistas a garantir a evolução econômica e a evolução social e dar continuidade a mudança no sentido desejado.

A escola no meio rural apresenta vários problemas que vão desde a falta de infraestrutura, falta de docentes qualificados, concepções de superioridade da escola urbana em relação à escola rural, currículo e calendário escolar alheio à realidade do campo; fazendo com que os estudantes queiram sair da escola do campo para estudar na cidade, entre outros (ARROYO, CALDART E MOLINA, 2004).

Além disso, a concepção de que a escola urbana é melhor que a rural, [...] “é mais uma falsa ideia. O que está em questão é um projeto de escola que tem uma especificidade inerente à histórica luta de resistência camponesa, indígena, negra...” conforme apontam os autores Arroyo, Caldart e Molina (2004). Diante disso, o problema da educação no Brasil não se apresenta somente no meio rural, mas de uma forma geral; porém, no campo, a situação é mais crítica, devido à falta de políticas públicas.

O Plano Nacional de Educação, documento oficial da Política Educacional Brasileira, referente ao período de 2001 a 2010, que adotava dados do IBGE de 1996 não apresentava políticas específicas para a população do campo que girava em torno de 33.929.20. Dessa forma, verifica-se o descaso do Estado em colocar na agenda pública as especificidades do campo brasileiro. Através de suas organizações e movimentos sociais, têm surgido iniciativas da própria população do campo no sentido de reagir aos processos de exclusão, forçar novas políticas públicas que garantam acesso à educação e tentar construir uma identidade própria das escolas do campo (ARROYO, CALDART E MOLINA, 2011).

A escola deve ser um lugar privilegiado de formação, conhecimento, cultura, valores e identidades das crianças, adolescentes, jovens e adultos, a fim de que se abram os horizontes como uma porta de entrada para o mundo, desde o lugar onde os seus sujeitos vivem e trabalham; ou seja, no campo. Conforme Arroyo, Caldart e Molina (2011) a escolarização não é toda a educação, mas é um direito social fundamental a ser garantido para todo o nosso povo.

Os estudantes da Escola Municipal São João ainda sentem grandes dificuldades presentes na educação oferecida na comunidade, pois precisam se deslocar até a cidade de Manaus em busca de um ensino de qualidade e da oferta de todos os níveis de ensino, a fim de concluírem seus estudos.

Verificamos também que ainda falta na comunidade oferta de toda a educação básica como um dos níveis da educação escolar, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, de acordo com o artigo 21 da LDB, que inclui a Educação de Jovens e Adultos, as pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, de acordo com o artigo 37 da LDB; e a educação profissional integrada, mas não necessariamente vinculada aos níveis de escolarização, conforme o artigo 39 da LDB.

Pode-se destacar que na comunidade São João, a Educação Infantil é ofertada para crianças a partir de quatro anos de idade. É oferecido também o ensino fundamental I para crianças a partir de sete anos de idade e o fundamental II a partir de 12 anos de idade e, também, é ofertado o ensino tecnológico com parceria da SEDUC no turno noturno. De acordo com os dados do Plano Nacional de Educação, a oferta da Educação Infantil na comunidade São João ainda é incompleta, pois não abrange satisfatoriamente a faixa dos zero aos quatro anos (creche, na linguagem da legislação, ciranda infantil, na linguagem das experiências do MST).

A expressão educação básica carrega em si a luta popular pela ampliação da noção de escola pública: embora a legislação atual só garanta a obrigatoriedade do ensino no fundamental, já começa a ser incorporada em nossa cultura a ideia de que todos devem estudar, pelo menos, até a conclusão do ensino médio, e de que a educação infantil (zero a seis anos) também faz parte da ideia de escola, e de escola pública, dever do Estado (FERNANDES, CERIOLI E CALDART, 2004).

Verificamos que, na escola Municipal São João no Tupé, existem poucas ações que relacionem a educação formal com a realidade da comunidade e que possibilite mudanças significativas na vida das suas populações. A educação deve impulsionar as mudanças que irão suprir as necessidades da comunidade e de seus moradores e, ainda, há um longo caminho a percorrer em prol da conquista da transformação que a educação pode proporcionar na vida das populações da comunidade São João. A escola deve contribuir na conquista dessas ações onde os beneficiados serão os sujeitos da comunidade.

Desse modo, a proposta da SEMED ainda tem um caminho a percorrer para suprir as necessidades dos trabalhadores e trabalhadoras, jovens e crianças, homens e mulheres do campo, que lutam por uma educação diferenciada que atenda as suas especificidades.

## CONCLUSÃO

A pesquisa conclui que a Educação do Campo é uma concepção epistemológica articulada pelas lutas dos Movimentos sociais a partir da década de 1990; dos trabalhadores e trabalhadoras do Campo por uma educação diferenciada que atendesse as suas especificidades. Uma educação do lugar onde seus sujeitos, homens, mulheres, jovens, crianças e idosos, vivem e trabalham, sendo o Campo e, construída com a sua participação, de acordo com a sua realidade.

Além disso, a pesquisa foi resultado dos estudos sobre as seguintes categorias: Políticas públicas para Escola Básica do Campo com os seguintes autores: Vera Peroni (2003); Behring e Boschetti (2011); A história da Política da Educação do Campo nos anos 90 através da luta dos Movimentos Sociais com os autores: Arroyo, Caldart e Molina (2004) e Borges (2013); Os tipos de Educações, Educação do Campo e Os aspectos legais da política para as escolas do campo que teve como marco as resoluções 1 e 2 com os seguintes autores: Carlos Rodrigues Brandão (2013), Paulo Freire (1996) e Álvaro Vieira Pinto (2007) e por conseguinte, a compreensão sobre as políticas de preservação ambiental que criaram a RDS do Tupé e o estudo sobre os novos termos que tratam das questões ambientais e que foram postos na agenda da política mundial, como: Desenvolvimento Sustentável e Sustentabilidade e sua relação com a cidadania e a educação já que o nosso objeto de estudo é a Comunidade São João do Tupé localizada numa Reserva de Desenvolvimento Sustentável. Neste item, citamos alguns dos autores: Simonian (2005); Enriquez (2010); Bruseke (1995).

Foi possível analisar como se deu a criação da política da RDS do TUPÉ, bem como a formação e caracterização da Comunidade São João do Tupé que é o objeto de estudo da pesquisa, além de proporcionar a reflexão acerca de como funciona a educação escolar na Comunidade São João e se houve o diálogo com a Educação do Campo; além de identificar quais as metas e estratégias do Plano de Gestão da RDS (2008) em relação a Comunidade São João e se essas metas e

estratégias condiziam com a realidade da Comunidade, ou seja, se elas atendiam as demandas da população que vivem e trabalham na Comunidade a fim de garantir uma melhor qualidade de vida.

Foi relatado como se deu o processo de criação da Comunidade São João do Tupé através de documentos como o Plano de Gestão e as leis de criação da reserva, além de relatos dos moradores da Comunidade registrados por artigos organizados em livro pelo Projeto biotupé; também foi identificado se os três tipos de educação: formal, não-formal e informal são presentes na comunidade São João e se houve relação desses tipos de educação com a Educação do Campo e com a proposta da Semed, órgão responsável pelas políticas públicas educacionais na Comunidade.

Na Comunidade São João, identificamos o Campo como o espaço que os seus moradores vivem, trabalham e constroem suas vivências. A sua população ainda precisa se reconhecer como povo do Campo que tem o protagonismo de lutar por políticas públicas que ofereçam uma educação diferenciada e não aquela subordinada a da cidade, mas uma educação Do e No Campo como relata Caldart (2004). Então, percebemos que há necessidade da construção de um novo projeto de Educação do Campo, em que os seus sujeitos reconheçam sua identidade no Campo e lutem pela educação como um direito garantido a todos os povos do Campo, sendo assim haverá, de fato, um desenvolvimento real no país.

Mas, durante a pesquisa conceituamos e analisamos os três tipos de educação presentes na Comunidade São João: a educação informal, sendo aquela em que a sua prática se dá de maneira natural, através das experiências vivenciadas diariamente pelas famílias da comunidade que constroem seus saberes e repassam às próximas gerações como ensinamentos importantes na sua sobrevivência em comunidade.

Na comunidade e nos documentos investigados é possível observar que a Educação Não-Formal é presente na vida dos sujeitos do campo através das associações comunitárias, igrejas e entre outras, cujos ensinamentos são

construídos pelos seus moradores em prol de ações que melhorem sua qualidade de vida de acordo com as suas realidades. Por ser um fato social determinante pelo interesse que move a comunidade a integrar todos os seus membros à forma social vigente (relações econômicas, instituições, uso, ciências, atividades, etc.).

Também concluímos, que a Educação Formal sendo aquela educação sistematizada que ocorre em instituições formais como a escola, universidades e etc. Na Comunidade São João, a educação formal acontece na Escola Municipal São João, onde é oferecido algumas séries da educação básica como educação infantil a partir de quatro anos e o ensino fundamental I e II, bem como o ensino tecnológico aos estudantes da comunidade; embora esses ainda tenham que se deslocar para a cidade de Manaus a fim de completarem seus estudos.

Fato que se contrapõe a concepção de Educação do Campo. Uma vez que a escola do Campo deve estar preocupada com a formação humana e com o movimento da história, ou seja, com as lutas dos povos do Campo em busca de uma transformação social que melhore a qualidade de vida de seus sujeitos, trabalhadores e trabalhadoras do Campo. Por isso, a escola Municipal São João deve oferecer aos seus estudantes uma educação integral na comunidade, sem que necessitem se deslocar para a cidade de Manaus para concluírem sua formação. A escola do Campo na Comunidade São João deve oferecer uma educação construída junto com seus estudantes que relacione os conhecimentos produzidos na escola com a sua realidade de vida e de trabalho deles na comunidade.

Analisamos que a Educação do Campo na Comunidade São João está presente nas 2 (duas) educações informais e não-formais que são vivenciadas pelos sujeito através da construção dos saberes, dos valores, da cultura, da identidade, do trabalho e dos fazeres na comunidade. Em relação à educação formal, nota-se que ainda há um longo caminho a percorrer na busca de uma educação básica adequada à Escola do Campo, em que essa dialogue com a vida e trabalho dos seus estudantes. A escola precisa interpretar os processos educativos que acontecem no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana, fazer uma síntese e reorganizá-los em um projeto político

pedagógico, além de organizar o conhecimento, socializar os saberes e cultura construídos e oferecer instrumentos técnico-científicos para interpretar e agir na realidade. A Educação do Campo discorda da fala oficial que o lugar da criança é na escola e completa que o lugar da criança é na família, no trabalho, na luta pela terra e na escola. Dessa forma, afirmamos que a escola não é o único lugar onde se educa e que ela deve estar vinculada ao trabalho, a cultura, a produção, a luta pela terra e ao novo projeto de desenvolvimento do Campo, nesse sentido comungamos com Arroyo, Caldart e Molina (2004).

Diante do exposto, conclui-se que a escola Municipal São João ainda deve estar em busca de relacionar os saberes escolares com os saberes de cultura, formação e produção que acontecem fora da escola, pois seu projeto político pedagógico ainda está sendo construído pela comunidade escolar. A escola da Comunidade São João, juntamente com a Secretaria Municipal de educação, deve promover um diálogo com os estudantes, trabalhadores e trabalhadoras, professores e professoras da comunidade, em busca de uma educação que emane um processo de transformação e emancipação humana para seus estudantes.

Em relação a RDS foi possível constatar que as políticas públicas presentes nelas não abrigam a concepção de Educação do Campo e são insuficientes no atendimento das demandas sociais da Comunidade de São João do Tupé, em relação a saúde, segurança, transporte e principalmente, em relação a educação. Embora o Plano de Gestão da RDS apresentem as metas e estratégias gerais para a Comunidade de São João do Tupé, percebemos que ora não suprem as necessidades de seus moradores e ora reconhecessem-se como inexistentes na reserva.

Dessa forma, sugerimos que haja um diálogo mais amplo com a Comunidade em geral a fim de propor ações que viabilizem, junto com os poderes públicos e instituições (SEMMAS, SEMED, UNIVERSIDADES e entre outros), o acesso aos direitos sociais que esses comunitários buscam em prol de uma qualidade de vida digna no lugar que vivem sem que haja necessidade de se deslocarem para a cidade de Manaus.



Também propomos que seja realizado na Comunidade São João um plano de intervenção com os estudantes, trabalhadores (as), professores (as), líderes comunitários, ou seja, com a comunidade em geral a fim de que possam construir juntos, uma consciência ecológica de que tanto a reserva necessita, para que mesmo conhecendo, saibam como utilizar e encontrem formas sustentáveis de preservar os recursos naturais que ela oferece. Para isso, será necessário que seja inserido na agenda pública local,

Com isso, também será garantindo às gerações futuras o acesso aos recursos naturais da reserva, que na verdade são bens comuns pertencentes a todos da Comunidade. A projeção é de que a Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Tupé, da qual a Comunidade São João faz parte, atinja um desenvolvimento sustentável e conseqüentemente econômico e social na região amazônica com a concretude de um projeto de desenvolvimento sustentável para o Campo no Estado do Amazonas.

## REFERÊNCIAS

ADAMS, C; MURRIETA, R; NEVES, W. **Sociedades caboclas amazônicas: modernidade e invisibilidade**. São Paulo: Anablume, 2006.

AMAZONAS, Notícias. [Matéria]. <http://semed.manaus.am.gov.br/comunidade-no-tupe-recebe-escola-energia-eletrica-e-agua-canalizada/> Acessado em 05 de abril de 2019 às 20h34.

AMAZONAS, Notícias. [Matéria]. <https://amazonasnoticias.com.br/moradores-da-comunidade-sao-joao-do-tupe-participam-de-mostra-cultural/> Acessado em 07 de abril de 2019 às 21h14.

AQUINO, Felipe. [texto *online*]. **O martírio de São João Batista**. Disponível em: <https://cleofas.com.br/o-martirio-de-sao-joao-batista/>

ARAÚJO, AV. **Aspectos Gerais do problema de educação da Amazônia**. Manaus, AM: EDUA, 2003.

ARROYO, MG; CALDART, RS; MOLINA, MC (orgs.). **Por uma Educação do Campo**. – 2 Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, MG; CALDART, RS; MOLINA, MC (orgs.). **Por uma Educação do Campo**. – 5 Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

AVANZI, MR. **Ecopedagogia. Identidades da educação ambiental brasileira/ Ministério do meio ambiente**. Brasília, 2004

BEHRING, ER; BOSCHETTI, I. **Política Social: fundamentos e história**. - 9 Ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

BORGES, HS. **A política e aspectos legais na formação da educação brasileira**. In: BORGES, HS; JÚNIOR, WMV (orgs.). **Educação do Campo e as Políticas Sociais Públicas**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2015.

BORGES, HS; BETTIOL, C. **Fundamentos da Educação do Campo e o Trabalho Pedagógico**. Manaus, AM: Valer, 2013.

BORGES, HS; MOURÃO, AR. **Estado, Políticas Públicas e a Educação do Campo**. In: BORGES, HS; JÚNIOR, WMV (orgs.). **Educação do Campo e as Políticas Sociais Públicas**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2015.

BRANDÃO, CR. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2013. Coleção Primeiros Passos.

\_\_\_\_\_. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/208-noticias/591061196/16002-decreto-organiza-politicas-publicas-educacionais-no-campo>>. Acessado em: 17 de setembro 2017.

BRASIL, República Federativa do. **Constituição Federal**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acessado em: 17 de setembro de 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 36/2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002**. Brasília, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2 DE 28 DE ABRIL DE 2008**. Brasília, 2002.

BRUSEKE, FJ. **O problema do Desenvolvimento Sustentável**. In: Cavalcanti, C (org.). **Desenvolvimento e Natureza: Estudos para uma sociedade Sustentável**. Manaus: Cortez, 1995.

CALDART, RS. **A escola do Campo em movimento**. In: **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

DALY, HE. **Crescimento sustentável? Não obrigado**. In: GOLDSMITH, E; MANDER, J. (orgs.). **Economia global, economia local – a controvérsia**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

ENRÍQUEZ, MA. **Trajetórias do Desenvolvimento: da ilusão do crescimento ao imperativo da sustentabilidade**. Rio de Janeiro, 2010.

FAUCHEUX, S; NÖEL, J-F. **Economia dos recursos naturais e do meio ambiente**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

FÁVERI, JE. **Álvaro Vieira Pinto: contribuições à educação libertadora de Paulo Freire**. São Paulo: LiberArs, 2014.

FERNANDES, BM; SANTOS, CA (org.). **Educação do Campo: campo-políticas públicas-educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

FERNANDES, BM; CERIOLI, PR; CALDART, RS. **Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”**. In: ARROYO, MG; CALDART, RS; MOLINA, MC (orgs.). **Por uma Educação do Campo**. – 2 Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Coleção Educação e Comunicação.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GENTILI, P. **Pedagogia da Exclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

- KOLLING, EJ; et al. (orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Brasília, DF, 1999.
- LAYRARGUES, PP. **Apresentação (Re) Conhecendo a educação ambiental brasileira**. Brasília, 2004.
- MANAUS, Secretaria de Educação. **Diretrizes Pedagógicas para as escolas do campo da rede municipal de ensino do município de Manaus/AM**. Manaus, 2016.
- MANAUS, Secretaria Municipal de Educação: <http://semed.manaus.am.gov.br/comunidade-no-tupe-recebe-escola-energia-eletrica-e-agua-canalizada/>. Acessado em 05 de abril de 2019 às 20h34.
- MANAUS, Secretaria Municipal de Meio Ambiente. **Plano de Gestão da REDES do Tupé**. Manaus, 2016
- MANAUS, Secretaria Municipal de Meio Ambiente. **Plano de Gestão da Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Tupé – 1 Ed. –**. Manaus, 2016.
- MOURÃO, AR. **A industrialização do Estado do Amazonas**. In: BAÇAL, S (org.). **Trabalho, Educação, Empregabilidade e Gênero**. Manaus: EDUA, 2009.
- MOURÃO, AR; BORGES, HS. **Pensando a educação básica no campo amazônico**. In: PINHEIRO, MGSP; FALCÃO, NM (orgs). **Políticas Públicas, Educação e Desafios Amazônicos**. Manaus: EDUA, 2016.
- NODA, SN. **Agricultura Familiar na Amazônia das Águas**. Manaus: EDUA, 2007.
- NOTÍCIAS, Amazonas. <https://amazonasnoticias.com.br/moradores-da-comunidade-sao-joao-do-tupe-participam-de-mostra-cultural/> Acessado em 07 de abril de 2019 às 21h14min.
- PINTO, ÁV. **Sete lições sobre a educação de adultos**. - 13. Ed. - São Paulo: Cortez, 2003.
- PERONI, VV. **Política Educacional e papel do Estado no Brasil nos anos 1990**. Editora: Xamã, 2003.
- RUSCHEINSKY, A. **Atores Sociais e Meio Ambiente. Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília, 2004.
- SANCHES, I. **Desenvolvimento Sustentável: includente, sustentável, sustentando**. Rio de Janeiro, RJ: Garamond, 2004.
- SIMONIAN, LTL. **Políticas Públicas, Desenvolvimento Sustentável e Recursos Naturais em Áreas de Reserva na Amazônia Brasileira**. IN: COELHO, MCN; MATHIS, A. **Políticas Públicas e Desenvolvimento Local na Amazônia: uma agenda de debate**. Belém: UFPA, 2005.
- TERRA, AK; REBÊLO, GH. **O uso da fauna pelos moradores da Comunidade São João e Colônia Central**. In: SILVA, ENSS; et al.. **BioTupé: Meio físico,**

**diversidade biológica e sociocultural do Baixo Rio Negro, Amazônia Central.**  
Manaus: INPA, 2005

VILHENA, WMJ; MOURÃO, ARB. **Políticas Públicas e Movimentos Sociais: tensões e convergências por uma Educação do Campo.** In: BORGES, HS; JÚNIOR, WMV (orgs.). **Educação do Campo e as Políticas Sociais Públicas.** Boa Vista: Editora da UFRR, 2015.