



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZONIA
NÍVEL MESTRADO**

JOSÉ NAIRO PAES DA SILVA

**ESCOLA NA COMUNIDADE: UM DIÁLOGO ENTRE O CURRÍCULO E O
ETNOCONHECIMENTO NAS COMUNIDADES DE VILA ALENCAR E SÃO
RAIMUNDO DO JARAUÁ NA RESERVA DE DESENVOLVIMENTO
SUSTENTÁVEL MAMIRAUÁ.**

DISSERTAÇÃO

**Manaus
2020**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA-
PPGSCA
NIVEL MESTRADO**

JOSÉ NAIRO PAES DA SILVA

**ESCOLA NA COMUNIDADE: UM DIÁLOGO ENTRE O CURRÍCULO E O
ETNOCONHECIMENTO NAS COMUNIDADES DE VILA ALENCAR E SÃO
RAIMUNDO DO JARAUÁ NA RESERVA DE DESENVOLVIMENTO
SUSTENTÁVEL MAMIRAUÁ.**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Sociedade e Cultura na Amazônia da Universidade Federal do
Amazonas, como parte dos requisitos para à obtenção do título de
Mestre, sobe a orientação do Prof. Dr. Odenei de Souza Ribeiro.**

**Manaus
2020**

Ficha Catalográfica

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

S586e Silva, José Nairo Paes da
Escola na comunidade : um diálogo entre o currículo e o etnoconhecimento nas comunidades Vila Alencar e São Raimundo do Jarauá na reserva de desenvolvimento sustentável Mamirauá / José Nairo Paes da Silva . 2020
108 f.: il.; 31 cm.

Orientador: Odenei de Souza Ribeiro
Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Currículo escolar. 2. Etnoconhecimento. 3. Práxis pedagógica. 4. Comunidade. I. Ribeiro, Odenei de Souza. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

Mestrando:
JOSÉ NAIRO PAES DA SILVA

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Odenei de Souza Ribeiro (presidente)
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Prof. Dr. Nilton Paulo Ponciano (membro)
Instituto Federal do Amazonas - IFAM

Prof. Dr. Gláucio Campos Gomes de Matos (membro)
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Dados da Dissertação:

**ESCOLA NA COMUNIDADE: UM DIÁLOGO ENTRE O CURRÍCULO E O
ETNOCONHECIMENTO NAS COMUNIDADES DE VILA ALENCAR E SÃO
RAIMUNDO DO JARAUÁ NA RESERVA DE DESENVOLVIMENTO
SUSTENTÁVEL MAMIRAUÁ.**

JOSÉ NAIRO PAES DA SILVA

Manaus, UFAM, 2020

DEDICATÓRIA

À minha Mãe e minha irmã mais velha, melhores amigas e confidentes, Nazira Paes de Magalhaes e Terezinha Magalhães dos Santos, pelo incentivo e dedicação, sem medir esforços em cada momento da minha vida. Ao meu pai do coração, Domingos Rafael da Silva, que durante toda vida em que eu estive na sua casa, nunca deixou faltar o pão na mesa e tornou-se o grande torcedor em minhas conquistas. Aos amigos, que em meio às minhas angústias, ansiedades e ausências, acreditaram e contribuíram para realização desse projeto em minha vida.

AGRADECIMENTOS

À DEUS, o construtor da minha vida, meu grande amigo fiel. O responsável pelo direcionamento dos meus pensamentos, meus sonhos, meus projetos. A Ele toda honra e toda a glória. Ao prof. Dr. Odenei de Souza Ribeiro, não só pela orientação neste trabalho, mas também, por ter aceitado essa empreitada, em um momento tão difícil, tão árduo, mas ao mesmo tempo enriquecedor e gratificante, pelo apoio dispensado ao longo do caminho. A todos os professores do Mestrado que contribuíram para os nossos conhecimentos. Em especial, a prof.^a. Dr.^a. Selda Vale e o Prof. Dr. Gláucio Campos de Matos, que fez dos nossos encontros na sala de aula um palco de discussões e enriquecimento teórico, fazendo percebermos que para a conclusão da pesquisa era preciso debruçar e se deleitar nas leituras. A minha irmã Terezinha Magalhaes dos Santos, amiga, companheira e grande incentivadora. Que com seu jeito doce e ao mesmo tempo bravo, me fez descobrir que ainda podemos encontrar anjos, que choram a nossa dor, se alegram com nossos sorrisos, que compartilham seus saberes e nos fazem acreditar cada vez mais na existência de Deus. Aos meus colegas da Universidade do Federal do Amazonas – UFAM, Mestrado Sociedade e Cultura na Amazônia em Manaus - AM, que colaboraram com este trabalho ao compreenderem as minhas dificuldades e angústias. Em especial ao colega Prof. Ronaldo que ofereceu ideias para este trabalho e ao colega advogado Adriano que contribuiu com a revisão linguística de alguns artigos apresentados no decorrer do Curso, ao Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá, que muitas vezes me disponibilizou a biblioteca e outros serviços, aos secretários de educação dos municípios de Uarini e Alvarães, que me atenderam com gentileza, obrigado à contribuição foram bastante relevantes para subsidiar o percurso e crescimento científico do pesquisador frente a um pensar educativo dinâmico e transformador. E a todos que, direta ou indiretamente, me apoiaram neste percurso acadêmico. Por tudo isso, muito OBRIGADO!

EPIGRAFE

**Veja. Não diga que a canção está perdida,
Tenha fé em Deus, tenha fé na vida.
Tente outra vez,
Beba. Pois a água viva ainda está na fonte,
Você tem dois pés para cruzar a ponte,
Nada acabou, não, não, não,
Tente levante a sua mão sedenta e recomece a andar
Não pense que a cabeça aguenta se você parar
Não, não, não, não, não, não,
Há uma voz que canta, há uma voz que dança
Há uma voz que gira,
Bailando no ar,
Queira. Basta ser sincero e desejar profundo,
Você será capaz de sacudir o mundo, vai tente outra vez,
Tente. E não diga que a vitória está perdida,
Se é de batalhas que se vive a vida,
Tente outra vez... (Raul Seixas).**

RESUMO

Este trabalho de pesquisa vem trazer um discurso investigativo e crítico, sobre o currículo escolar e sua relação com os saberes práticos dos comunitários que residem em Vila Alencar e São Raimundo do Jarauá na RDS Mamirauá. Apresenta como objetivo central analisar sobre a possibilidade de contribuição do etnoconhecimento na construção do currículo escolar para ser trabalhado pedagogicamente nas comunidades rurais do Estado do Amazonas, numa perspectiva de discutir e dar novos significados às práticas curriculares. A pesquisa assumiu uma abordagem qualitativa, realizando um Caso de Estudo nas Escolas Municipais “Nossa Senhora de Fátima e Divino Espírito Santo”, especificamente com quatro professores que atuavam no Ensino Fundamental, lançando mão da entrevista semiestruturada, roda de conversa e da observação não participante. Assim sendo, a partir da análise e discussão dos resultados no corpo dos textos da Dissertação, foi possível constatar nos discursos e nas práxis pedagógica que ainda persiste uma visão tradicional de currículo, uma sequência documental que precisa ser seguida rigorosamente pelos profissionais de educação que trabalham nas comunidades, a qual se insere em uma perspectiva cultural conservadora, que fixa o conhecimento como fato, como informação. O etnoconhecimento é abordado muitas vezes de forma superficial em alguns conteúdos das disciplinas de História, Ciências, Língua Portuguesa, Artes e Geografia, o que os tornam enfraquecido sua preservação para as futuras gerações. Foi perceptível a descontextualização com a realidade dos alunos, tornando o empobrecimento da educação nas duas comunidades ribeirinhas trabalhadas. Contudo, apesar dos discursos dos professores sobre a importância da interdisciplinaridade dos conteúdos formais com os saberes das comunidades tradicionais, não demonstraram compreender o real sentido e o papel social do currículo escolar frente à necessidade de valorização do etnoconhecimento, continuam muito presos aos conhecimentos pré-estabelecidos nas propostas curriculares. Entretanto, as pessoas, os educandos que vivem e convivem em Vila Alencar e São Raimundo do Jarauá, possuem uma relação específica com o etnoconhecimento e cumprem um papel fundamental nos processos de aprendizagens. Fazem-se necessárias políticas públicas educacionais que enfoquem os saberes locais dos alunos de modo participativo e significativo, pois a valorização da cultura local, trabalhada no seio da Instituição Escola tem a capacidade de moldar a vida do indivíduo, preparando-o para a vida futura, por meio dos saberes que nela se produzem. Confirmou-se com a pesquisa que é preciso repensar concepções, ressignificar a prática do professor, dentro e fora de sala de aula, tendo como alvo principal o aluno e todos os grupos sociais que rodeiam o ambiente escolar, é preciso demonstrar dados, a essas comunidades, de trabalhos didáticos pedagógicos, de Secretarias de Educação de brasileiras, que estão dando certo, após intervir pedagogicamente, a participação do etnoconhecimento na construção dos seus projetos e programas didáticos pedagógicos, com a valorização da diversidade da cultura local, afim de, estruturar os discursos no currículo escolar. É relevante que o aluno valorize, se aproprie e se reconheça no lugar onde é chamado a viver. E este lugar é na Amazônia, mais precisamente nas comunidades da área de proteção ambiental da RDS Mamirauá.

Palavras-Chave: Currículo escolar. Etnoconhecimento. Práxis pedagógica. Comunidade.

ABSTRACT

This research work brings an investigative and critical discourse about the school curriculum and its relationship with ethno-knowledge in the communities of Vila Alencar and São Raimundo do Jarauá in RDS Mamirauá. Its main objective is to analyze the possibility of ethno-knowledge contribution in the construction of the school curriculum to be worked pedagogically in the rural communities of the State of Amazonas, in a perspective of discussing and giving new meanings to curricular practices. The research took a qualitative approach, conducting a Case Study in the Municipal Schools Nossa Senhora Fátima and Divino Espirito Santo, specifically with four teachers who worked in elementary school, using semi-structured interview, conversation wheel and non-participant observation. Thus, from the analysis and discussion of the results in the body of the dissertation texts, it was possible to verify in the discourses and pedagogical praxis that a traditional view of curriculum still persists, a documentary sequence that needs to be strictly followed by the education professionals who work in communities, which fits into a conservative cultural perspective that fixes knowledge as fact, as information. The ethno-knowledge is often superficially approached in some contents of the disciplines of History, Sciences, Portuguese Language, Arts and Geography, what makes them their preservation for the future generations weakened. It was noticeable the decontextualization with the reality of the students, making the impoverishment of education in the two riverside communities worked. However, despite the teachers' discourses on the importance of the interdisciplinarity of formal contents with the knowledge of traditional communities, they have not shown to understand the real meaning and social role of the school curriculum in view of the need for the valorization of ethno-knowledge. established in the curriculum proposals. However, people, learners living and living in Vila Alencar and São Raimundo do Jarauá, have a specific relationship with ethno-knowledge and play a fundamental role in learning processes. Public educational policies that focus on students' local knowledge in a participatory and meaningful way are necessary, because the appreciation of the local culture, worked within the School Institution, has the ability to shape the individual's life, preparing them for future life. through the knowing that they are produced in it. It was confirmed with the research that it is necessary to rethink conceptions, to redefine the teacher's practice, inside and outside the classroom, having as main target the student and all the social groups that surround the school environment, it is necessary to show data to these communities, pedagogical didactic works, Brazilian Education Departments, which are working, after pedagogical intervention, the participation of ethno-knowledge in the construction of their projects and pedagogical didactic programs, with the appreciation of the diversity of the local culture, in order to structure the discourses in the school curriculum. It is relevant that the student values, appropriates and recognizes himself in the place where he is called to live. And this place is in the Amazon, more precisely in the communities of the environmental protection area of RDS Mamirauá.

Key words: School Curriculum. Ethno-knowledge. Pedagogical praxis. Community

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Comunidade São Raimundo do Jarauá

Figura 2 – Comunidade Vila Alencar

Figura 3 – Povos que habitam as comunidades da RDS Mamirauá – Vila Alencar

Figura 4 – Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima – Vila Alencar

Figura 5 – Escola Municipal Divino Espirito Santo – São Raimundo do Jarauá

Figura 6 – A trilha da Base Nacional Comum Curricular – BNCC

Figura 7 – Explicações sobre BNCC aos professores – zona urbana – Alvarães e Uarini/2018

Tabela 1 - População de moradores e usuários por setor, localidade, município, condição, zona ecológica e nº de domicílios na Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá – RDSM

Tabela 2 – ATA de reunião – documento curricular do Amazonas/Educação Básica/Ens. Fundamental I de 1º ao 5º ano/2018.

Tabela 3 – ATA de reunião – documento curricular do Amazonas/Educação Básica/Ens. Fundamental II de 6º ao 9º ano/2018.

Figura 8 – As 10 competências gerais da BNCC

Figura 9 – Sala multisseriada/aula de matemática. Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima – Vila Alencar

Figura – 10 Páginas da cartilha de Educação Ambiental/RDS Mamirauá – atividade de Língua Portuguesa

Figura 11 - Cartilha de Educação Ambiental/RDS Mamirauá - 4º e 5º ano do Ens. Fundamental. Escola Municipal Divino Espirito Santo – São Raimundo do Jarauá

Figura 12 – Trabalho de Artes – 4º e 5º ano do Ens. Fundamental. Escola Municipal Divino Espirito Santo – São Raimundo do Jarauá

Figura – Pesquisador do Instituto Mamirauá

Figura 14 – Trabalho de ciências 7º ano do Ens. Fundamental – Escola Municipal Divino Espirito Santo – São Raimundo do Jarauá

LISTA DE ABREVIATURAS

ACAR (Assistência de Crédito e Assistência Rural)
BNCC (Base Nacional Comum Curricular)
CEST (Centro de Estudos Superiores de Tefé)
CITES (Convenção sobre o Comércio Internacional das Espécies da Fauna e da Flora Selvagens Ameaçadas de Extinção)
CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil)
CNE (Conselho Nacional de Educação)
CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico)
DPE (Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental)
EMATER (Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Distrito Federal)
FAS (Fundação Amazônia Sustentável)
FUNAI (Fundação Nacional do Índio)
IBAMA (Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis)
IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)
IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)
IDH (Índice do Desenvolvimento Humano)
LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação)
MEB (Movimento de Educação de Base)
MEC (Ministério da Educação)
PPP (Projeto Político Pedagógico)
PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais)
PROFORMAR (Programa de Formação e Valorização dos Profissionais de Educação)
RDS (Reserva de Desenvolvimento Sustentável)
UC (Unidade de Conservação)
UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura).
SEB (Secretaria de Educação Básica)
SEDUC (Secretaria de Estado de Educação)
SEMA (Secretaria Estadual do Meio Ambiente)
SEMED (Secretaria Municipal de Educação)
UFAM (Universidade Federal do Amazonas)
UEA (Universidade do Estado do Amazonas)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
I CAPÍTULO.....	21
1. COMUNIDADES TRADICIONAIS EXISTENTES DENTRO DA RESERVA DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DE MAMIRAUÁ.....	21
1.1 Cotidiano: comunidades tradicionais em Mamirauá.....	21
1.2 Históricos das comunidades escolhidas para o trabalho de pesquisa.....	33
1.2.1 Comunidade São Raimundo do Jarauá.....	33
1.2.2 Comunidade Vila Alencar.....	37
1.3 Impacto com a criação da RDS Mamirauá, sobre os hábitos tradicionais nas comunidades.....	42
1.4 Legislação ambiental de áreas úmidas.....	45
II CAPÍTULO.....	47
2. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E OS SABERES TRADICIONAIS: VALORIZANDO OS CAMINHOS NECESSÁRIOS PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NAS COMUNIDADES DA RDS MAMIRAUÁ	47
2.1 O ensino na RDS Mamirauá.....	47
2.2 A nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a diferença entre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): aplicabilidade nas salas de aula das escolas de Nossa Senhora de Fátima – Vila Alencar e São Raimundo do Jarauá na RDS Mamirauá.....	52
2.3 Processo disciplinador, mecanismos de controle e os materiais didáticos pedagógicos utilizados nas escolas pesquisadas.....	62
III CAPÍTULO.....	67
3. CURRÍCULO ESCOLAR E O ETNOCONHECIMENTO: PENSANDO UMA NOVA PRÁXIS PEDAGÓGICA NAS COMUNIDADES DE VILA ALENCAR E SÃO RAIMUNDO DO JARAUÁ NA RESERVA DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DE MAMIRAUÁ.....	67
3.1 Historicidade do currículo escolar e os impactos nas comunidades da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá.....	67
3.2 Currículo democrático multicultural na contemporaneidade das comunidades da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá.....	72
3.3 Aplicando a análise e a discussão dos resultados colhidos nas comunidades trabalhadas.....	77
3.4 Um novo olhar: etnoconhecimento como patrimônio cultural.....	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87

REFERÊNCIAS.....	92
ANEXOS.....	95
APÊNDICES.....	100

INTRODUÇÃO

Somos uma gente de muitos nomes: Camponeses, Lavradores, Agricultores, Ribeirinhos, Seringueiros, Extrativistas, Castanheiros Sertanejos, Quilombolas, Caipiras Geralistas, Chapadeiros, Beradeiros Barranqueiros, Caiçaras, Pescadores, Benzedeiras, Quebradeiras de coco, Mateiros, Coletores. Mas entre tantos nomes, somos uma gente só. Aquela que com o trabalho dos dias e a toada da vida arranca da terra, das árvores e das águas como quem faz nascer a cada ano um filho, a seiva da vida, a comida na mesa o alimento dos dias, a fibra da roupa a madeira da casa, o fruto e o pão (CARTA DA ECOPEDAGOGIA, 2007).

O homem contemporâneo precisa buscar formas de valorização do etnoconhecimento, mesmo que envolvido pelas novas tecnologias e pela praticidade que elas lhe oferecem (são elas: agilidade e facilidade para as resoluções na labuta do dia a dia). As futuras gerações têm o direito em saber sobre os conhecimentos que seus antepassados dominavam e que ajudavam a manutenção da vida no planeta terra. Com o intuito de valorizar o saber local e a interação no trabalho didático pedagógico do professor, este trabalho de pesquisa vem desenvolver a seguinte temática: “Escola e comunidade: um diálogo entre o currículo e o etnoconhecimento na Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá”. Tomam-se como base geográfica de análise para a pesquisa as comunidades de Vila Alencar e São Raimundo do Jarauá na RDS Mamirauá. O currículo escolar não é um produto pronto e acabado, desvinculado da realidade social dos docentes e discentes, por isso, ele precisa ser pensado, analisado e reajustado conforme as necessidades educacionais de todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem em determinados locais. Para tanto, não é preciso que os participantes tenham um determinado grau de instrução acadêmica. Basta que todos os indivíduos tenham vez e voz. Somente assim poderemos construir um currículo sério, de qualidade e que respeite todos os envolvidos que rodeiam o ambiente escolar.

Trabalhar a realidade do estudante deve ser o ponto primordial para se pensar uma educação de qualidade. O ambiente escolar deve ser um espaço democrático, para que a diversidade se cruze com respeito. Da mesma forma, essa diversidade precisa ser levada em consideração pelo educador na preparação das suas aulas, fazendo com que ele se desapegue dessa proposta oficial, única, pronta e acabada. Essa, em seu formato primeiro, é capaz de tornar a proposta curricular homogênea, fazendo os dirigentes considerá-la uma verdade absoluta. Há décadas o sistema educacional brasileiro criou o mito do currículo pronto e acabado, tornando o panorama educacional no Brasil um processo fraco e pouco atrativo aos educandos.

O mundo moderno necessita de que as pessoas conheçam o seu local de origem e sejam capazes de intervir significativamente nele. Por isso, precisamos de uma escola como a pensada por Paulo Freire:

O sonho de mudar a cara da escola. “O sonho de democratizá-la, de superar o seu elitismo autoritário, o que só pode ser feito democraticamente,” (1991, p. 74). O sonho que “tem que ver com uma sociedade menos injusta, menos malvada, mais democrática, menos discriminatória, menos racista, menos sexista (1991, p. 118)”.

A escola ideal não precisa ser a mais decorada, a mais colorida e muito menos a maior em tamanho físico. A escola ideal é aquela onde a aquisição das competências e habilidades floresçam paulatinamente na vida dos alunos, através do intercâmbio entre os saberes tradicionais, os saberes científicos, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos. Não basta que os estudantes das comunidades de Vila Alencar e São Raimundo do Jarauá aprendam não somente sobre os símbolos nacionais, o momento áureo da borracha na Amazônia, o Distrito Industrial da capital do Estado ou sobre a disputa dos bois de Parintins. É preciso que os alunos moradores em comunidades da Amazônia aprendam também sobre o porquê da criação da área de proteção da RDS Mamirauá; a época da piracema; o melhor período para plantar, caçar, pescar; a eficácia das ervas medicinais; entre outros saberes. Entretanto, não basta que os alunos tenham somente o conhecimento formal e local. É preciso que eles adquiram uma visão de mundo. Assim, haverá certa probabilidade de desenvolvimento do estudante para a vida, tornando-o participativo, comprometido com o todo social.

Quando a escola da Amazônia traz para o debate em sala de aula (os aspectos locais, econômicos, políticos, sociais, culturais, míticos, entre outros), ela está proporcionando inúmeros significados no aprendizado dos alunos, dos professores e de todos os envolvidos no processo. Esses momentos de trocas de experiências nas comunidades vêm suprindo as lacunas existentes entre o conhecimento universal e o local. Alguns estudiosos da Educação na Região Amazônica, como Maria Lília Sousa Colares, José Roberto Ruis Perez, Maria Ivonete Tamboril, afirmam que, quando os conteúdos envolvem o etnoconhecimento, a assimilação é mútua, rápida, prazerosa e cheia de significados para os alunos.

O currículo escolar trabalhado em comunidades precisam atender as diversidades geográfica e social existentes, pois a construção da identidade dos alunos depende do processo de aprendizagem dentro e fora da escola. O professor do campo, quando planeja uma educação de qualidade para seus alunos, procura meios para entender o universo amazônico em que seu

aluno está inserido. A pesquisa é uma das principais ferramentas para o educador conhecer o meio em que vive o aluno nas comunidades e tem como objetivo o planejamento de um currículo que atenda às diversas particularidades existentes na sua sala de aula. O dia a dia de cada aluno no meio em que vive é um ponto de partida para a realização dos trabalhos pedagógicos do educador e, através das narrativas de vida dos alunos, o professor será capaz de elaborar suas aulas e fazer com que esses alunos se sintam parte do processo, tendo a possibilidade de torna suas aulas produtivas e agradáveis.

Portanto, o currículo deve ser entendido como o exercício real das práticas dos saberes sociais que rodeiam o ambiente escolar, fazendo os professores refletirem: Sobre o que ensinar? Para quem ensinar? Qual o cidadão que pretende formar? Também é importante ressaltar o papel do currículo escolar como um dos processos capazes de moldar a personalidade do aluno. É nesse intuito que a sociedade também tem o dever de perguntar: Qual a função social da escola? O que é preciso ser feito para que a escola trabalhe a diversidade cultural que nela existe? E quais indivíduos deverão ser entregues à sociedade?

Pensar em um currículo globalizante, que atenda e respeite a diversidade cultural brasileira e, em especial, a Região Amazônica, torna-se urgente e necessário. O poder público precisa planejar políticas públicas de interação entre os saber científico e o tradicional, para que se possa obter uma educação de qualidade, que não somente atenda às escolas da zona urbana, mas também às do local mais longínquo da Amazônia legal brasileira. A valorização da aprendizagem da cultura universal é indispensável para o desenvolvimento do homem, tornando-lhe um ser capaz de desenvolver seu pensamento crítico e dando-lhe o poder de intervir significativamente na sua comunidade e nas comunidades circunvizinhas. Hoje, algumas crianças, jovens e adultos desconhecem a origem ou o significado do nome dado a sua rua, ao seu bairro, a sua comunidade ou, a sua cidade. Também não sabem do real potencial econômico da sua região e, com isso, não se interessam pelos diversos processos sociais do seu município, do seu estado e do seu país. É indispensável que a escola faça o aluno perceber o cenário político e econômico pelo qual o país atravessa e que, esse momento, pode ser mudado com a sua intervenção participativa.

Contudo, o currículo deve passar a ser o espaço onde possa ser negociada e avaliada a diversidade de saberes. Como descreve Boaventura Sousa Santos (2010, p 101), “é preciso que todos tenham vez e voz, o povo da floresta é rico de conhecimentos e possuem a capacidade de opinar, o que é melhor para a sua sobrevivência e a sobrevivência da natureza.” A diversidade de conhecimentos existentes na Região precisa de leis, diretrizes ou decretos que assegurem

sua permanência na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois somente assim estaremos garantindo às futuras gerações o direito de entender o mundo com todas as suas peculiaridades. Os livros didáticos trazem fatos e histórias importantes, mas muitas vezes fogem da realidade dos alunos, especialmente os que vivem nas comunidades da Amazônia. A visão etnocêntrica descompromissada e ainda presentes nos livros persiste como de pulmão do mundo, fonte exploratória e inesgotável dos recursos naturais. Como podemos perceber, em pleno século XXI, leitores de outras Regiões do Brasil não entendem que a natureza tem vida, e a diversidade dos conhecimentos existentes nas comunidades é incontável. As populações ainda persistem com suas crenças, seus ritos, sua diversidade linguística, o seu modo de pensar, agir e vestir. Os agricultores, castanheiros, mateiros, pescadores, coletores, entre outros, foram e são até hoje os mais afetados. Além disso, ainda há impactos sobre as populações indígenas.

Torna-se necessário que os alunos de Vila Alencar e São Raimundo do Jarauá apropriem-se dos conhecimentos do local onde vivem. Para tanto, esses alunos precisam conhecer sobre a área 1.124.000 hectares, chamada de Estação Ecológica de Mamirauá, criada nos anos de 1990, situada no estado do Amazonas, homologada através de um Decreto de Lei Governamental no ano de 1996, que a instituiu como Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá, conhecida mundialmente por suas belezas naturais. Sites, revistas, blogs, jornais, entre outros meios de comunicação divulgam seus rios, suas matas, os animais, os projetos do Instituto, mas, geralmente, esquecem a diversidade de saberes das comunidades tradicionais (sua cultura, seus valores, suas crenças, entre outros aspectos, que permeiam o dia a dia da população, como políticos, econômico, social, cultural, educacional, entre outros). A voz do povo da floresta precisa ser ouvida pelo poder público, para que haja possibilidades de criação de projetos para uma área consideravelmente importante para Região Amazônica. Com a proteção da biodiversidade, as futuras gerações terão a oportunidade de contemplar as riquezas da fauna e da flora. Além da área geográfica da proteção, é preciso que o estudante conheça e tenha consciência sobre as mudanças ocorridas na sua comunidade e nas comunidades circunvizinhas. Da mesma forma, deve entender o processo de ocupação, a mudança no estilo das moradias com o passar do tempo. Também é importante que ouça as histórias de vida dos pescadores, agricultores, caçadores, roceiros, castanheiros, indígenas, mateiros, lenhadores, coletores, entre outros.

É neste sentido que este trabalho se torna tão relevante, pois discute, analisa e propicia oportunidade de intervir em favor da importância dos saberes locais, nas construções e discussões do currículo escolar, a fim de que sejam trabalhados nas comunidades ribeirinhas do

estado do Amazonas. É preciso esclarecer que a ideia de local neste estudo não se refere estritamente ao espaço localizado geograficamente, mas aos discursos educativos produzidos e interpretados por pessoas das comunidades situadas na área de proteção da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá.

Por que do interesse do pesquisador em desenvolver essa temática? Com o trabalho em comunidade rural, como professor, foi possível criar uma perspectiva para implantar uma nova prática no processo educacional e oferecer aos povos que habitam as comunidades rurais da Amazônia uma educação participativa e de qualidade. Como professor na zona rural, tive a oportunidade em observar a riqueza de detalhes do mundo mítico, a organização política, econômica, social, cultural, educacional, as histórias contadas pelas pessoas idosas, entre outros aspectos, e, assim, nasceu a problemática de investigar a probabilidade de participação dos povos tradicionais na construção do currículo escolar, definindo-se dessa forma, o objetivo de estudo dessa pesquisa. Tornou-se relevante, também, para escolha desta investigação, a percepção nas mudanças ocorridas em um sítio familiar, circunvizinho da Reserva, após a sua criação.

No contexto contemporâneo, o currículo e as questões socioculturais estão presentes nas discursões governamentais. Um exemplo disso é a publicação que o Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE), vinculado à Secretaria de Educação Básica (SEB), do Ministério da Educação (MEC) (2008), apresentou por meio de cinco cadernos, priorizando eixos organizadores como: Currículo e Desenvolvimento Humano; Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo; Currículo, Conhecimento e Cultura; Diversidade e Currículo; Currículo e Avaliação. Todos têm como objetivo deflagrar, em âmbito nacional, um processo de debate, nas escolas e nos sistemas de ensino, sobre a concepção de currículo e seu processo de elaboração. Assim, busca-se respeitar o que demanda o artigo 210 da Constituição Federal de 1988, o qual determina como dever do Estado adequar os conteúdos necessários para o bom desenvolvimento da Educação Básica.

Os trabalhos realizados nas escolas precisam ter um olhar diferenciado. Assim como os seus sujeitos, que transitam e rodeiam as instituições, não podemos negar a enorme diversidade cultural nesses espaços nem como as propostas pedagógicas são trabalhadas dentro das salas de aula. Enfim, é preciso que o currículo tenha um olhar humanizado, respeitoso e com a capacidade de acolher e aproveitar essa diversidade cultural em prol de uma educação de qualidade. Nossos dirigentes públicos precisam estar atentos para o que acontece além dos muros da Instituição Escola. Como Novoa (1992, p. 16) defende, “a história de vida do sujeito

faz parte do processo de sua formação, o indivíduo na sua pluralidade, na relação com o social”. Portanto, colocar-se como parte integrante nesse trabalho não desfavorece a qualidade do mesmo, pois, na vivência como professor, pude perceber a necessidade de se pensar em um currículo pós-estruturalista, uma possibilidade de se pensar que existe um mundo mais diversificado, partindo de uma análise crítica sobre os novos discursos que surgem na contemporaneidade. A razão, a ciência e o progresso não podem ser considerados como uma verdade absoluta, incapazes de serem questionadas, analisadas e discutidas. É nesse sentido que se dá a grande importância desse trabalho de pesquisa para a construção de uma nova educação, que analisa o debate e busca soluções, afim de contribuir e enriquecer o mundo acadêmico.

Deste modo, o resultado deste trabalho estará detalhado em três capítulos.

O I Capítulo vem demonstrar o cotidiano das comunidades tradicionais que residem na Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá. Tratar-se-á do histórico das comunidades de Vila Alencar e São Raimundo do Jarauá, onde serão realizados os trabalhos de pesquisa. Serão focalizados o impacto das leis da reserva sobre os hábitos tradicionais das comunidades; uma revisão de literatura da Legislação ambiental de áreas úmidas; a pesquisa teórica analítica de autores que estudam os itens citados acima para melhor entendimento das temáticas. Dentre outros aspectos que serão elencados, teremos: o modo de vida, a cultura, a política, o econômico e social, os valores, o espaço geográfico de estudo, os processos naturais (cheia e vazante dos rios), entre outros. Acreditamos que, assim, poderemos entender o contexto em que se encontram essas comunidades, o saber local e a multiculturalidade existente em Mamirauá.

O II capítulo assume o propósito de diagnosticar a Base Nacional Curricular e a relação com os saberes tradicionais nas escolas das comunidades de Vila Alencar e São Raimundo do Jarauá em Mamirauá. Ele deve compreender, sobretudo, o histórico da educação na RDS Mamirauá, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Diferença com os PCNs: aplicabilidade em sala de aula das comunidades de Vila Alencar e São Raimundo do Jarauá na RDS Mamirauá., além dos mecanismos de controle utilizados pelos professores nas duas escolas contempladas na pesquisa. O trabalho de campo será realizado através de técnicas de análise de documentações, de caderno de campo, de etnografia, de entrevistas semiestruturadas e formulários, de rodas de conversa e de observação. Dentre os múltiplos aspectos que serão relevados, teremos: o processo educacional em Mamirauá, a infraestrutura escolar, a construção do PPP, o desempenho dos estudantes nas Avaliações Nacionais, os encontros pedagógicos, as reuniões de pais e mestres, a participação da família na escola, a relação professor/aluno/comunidade, a formação dos professores, o planejamento, os projetos de que a

escola participa, os estatutos jurídicos para fins lucrativos, as associações participantes no processo, o regimento interno e externo, os programas governamentais (livros e matérias didáticos, merenda escolar, entre outros), a participação do Instituto Mamirauá, entre outros mecanismos que possam contribuir com os dados relevantes a pesquisa.

O III capítulo assume o propósito de analisar e expor os resultados do currículo trabalhado pelas escolas existentes na comunidade de Vila Alencar e São Raimundo do Jarauá, descrevendo as possibilidades de contribuição dos saberes locais nas atividades pedagógicas dos professores que trabalham na educação básica nas comunidades pesquisadas. Assim, descreverá: a historicidade do currículo escolar e os impactos nas comunidades da RDS Mamirauá, o currículo democrático multicultural na contemporaneidade, a aplicação da análise e dos resultados das comunidades trabalhadas e o etnoconhecimento como patrimônio cultural. Será realizada uma análise minuciosa dos dados coletados, comparando-os com a bibliografia de estudiosos da temática em questão e ajustando com as técnicas proferidas pelo orientador, a fim de analisar, entender e discutir os resultados. Dentre os múltiplos aspectos que serão relevados, teremos: o currículo escolar, as políticas educacionais, os costumes, os valores, as relações de sociais, o IDH, o trabalho, o espaço geográfico, dentre outros. Por fim, serão elaboradas as considerações finais do trabalho, que, em circunstância alguma, esgotam os debates. Porém, há a probabilidade de valorização, de difusão e de inserção do etnoconhecimento no currículo escolar, a partir da prática do professor em sala de aula.

I CAPÍTULO

1. COMUNIDADES TRADICIONAIS EXISTENTES DENTRO DA RESERVA DE MAMIRAUÁ

1. 1 Cotidiano: comunidades tradicionais na RDS Mamirauá

As mudanças nas relações sociais de produção econômica, os fatores ambientais e os povos ameríndios foram as principais causas da ocupação da área da Reserva Mamirauá. O declínio da borracha e a força das águas corrente do Rio Solimões foram as maiores causas de mudança dos povos que habitavam as margens dos rios para a área preservada: “diferentemente dos seres humanos, a natureza em seu percurso prossegue sem pedir licença,” (MATOS, 2015, p. 69). A força da correnteza das águas barrentas do Rio Solimões derrubou povoados inteiros que ocupavam seu leito, fazendo com que os moradores buscassem soluções de construção de novas moradias. É importante destacarmos também a escassez dos peixes nos lagos, pela pesca comercial; a falência econômica dos patrões, os donos de grandes áreas de terra firme, onde a exploração do extrativismo animal (a caça e a pesca) e o extrativismo da madeira davam-se para obtenção dos lucros.

Em decorrência disso, as famílias tiveram que buscar nova saída para a comercialização da sua produção, aproximando-se de locais próximos às cidades. Hoje, dificilmente alguém chega à área de várzea desprovido de conhecimento, pois “o indivíduo dispõe de conhecimento trazido pelas gerações anteriores, as referências naturais, as informações dos meios de comunicação e as tecnologias” (MATOS, 2015, p. 69). Atualmente, com as previsões dos meios de comunicação, uma grande cheia ou uma intensa seca os moradores da zona rural estão prevenidos através dos avisos em rádio, TV ou outros meios de telecomunicações. O povoamento na área úmida da Reserva Mamirauá recebeu muitas famílias, devido à proximidade com os municípios de Tefé, Alvarães, Marã, Uariní, Fonte Boa e Jutai. Essas cidades possuem fácil acesso pelos rios. Hoje, normalmente, algumas residências dispõem de uma canoa ou lancha com um motor de popa ou rabeta, que facilita o acesso aos municípios. Com mais rapidez, há um rádio ou TV com parabólica para ouvir as notícias. Inclusive há comunidades onde existe telefone rural. Abaixo, o Censo Demográfico, feito em 2011, apresenta as comunidades e as populações que habitam a RDS Mamirauá:



Tabela 1 - População de moradores e usuários por setor, localidade, município, condição, zona ecológica e nº de domicílios na Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá – RDSM.

Censo Demográfico – RDS Mamirauá - 2011

Setor/ Região	Nº	Localidades	Tipo de Localidade	Município	Zona Ecológica	Nº de domicílios	Total da população
Setor Mamirauá	1	Caburini	Comunidade	Alvarães	Várzea	16	86
	2	Vila Alencar	Comunidade	Uarini	Várzea	25	131
	3	Boca do mamirauá	Comunidade	Uarini	Várzea	15	66
	4	Sítio São José do Mamirauá	Comunidade	Uarini	Várzea	9	48
	5	Nova Macedônia	Comunidade	Alvarães	Várzea	21	142
	6	Jurupari	Comunidade	Alvarães	Várzea	10	76
	7	Novo Tapiira	Comunidade	Alvarães	Várzea	13	56
	8	São Luiz do Pirarara	Comunidade	Uarini	Várzea	7	59
	9	Novo São Raimundo	Comunidade	Maraã	Várzea	8	34
	10	Promessa da Boca do Apra	Comunidade	Uarini	Várzea	7	38
	11	Sítio Santa Luzia (Tapiira)	Sítio	Alvarães	Várzea	3	10
Setor Jarauá	12	Sítio São Francisco do Pirarara	Sítio	Uarini	Várzea	2	6
	13	Nova Colômbia	Comunidade	Uarini	Várzea	8	44
	14	São Raimundo do Jarauá	Comunidade	Alvarães	Várzea	35	163
	15	Novo Pirapucu	Comunidade	Maraã	Várzea	4	13
	16	Manacabí	Comunidade	Maraã	Várzea	17	123
Setor Tijuaca-RDS Amanã	17	Vila Betel	Comunidade	Maraã	Várzea	5	38
	18	Nossa Senhora de Fátima do Tijuaca	Comunidade	Maraã	Várzea	5	32
	19	Vila Nova do Putiri	Comunidade	Maraã	Várzea	7	43
	20	Nova Betânia	Comunidade	Maraã	Várzea	14	86
	21	São Francisco do Cururu	Comunidade	Maraã	Várzea	17	102
	22	Vista Alegre	Comunidade	Maraã	Várzea	8	57
	23	Santa Maria do Cururu	Comunidade	Maraã	Várzea	19	140
	24	Boa Esperança do Japurá	Comunidade	Maraã	Várzea	5	36
Boa União	25	Açaituba	Comunidade	Maraã	Mista	6	36
	26	Jubará	Comunidade	Maraã	Terra firme	22	124

Japurá- RDS Amanã	27	Novo Joacaca	Comunidade	Maraã	Terra firme	2	10
	28	Boa Fé do Joacaca	Comunidade	Maraã	Terra firme	6	38
	29	Nova Esperança do Joacaca	Comunidade	Maraã	Terra firme	4	28
Setor Caruara	30	Paraíso (Japurá)	Comunidade	Maraã	Terra firme	3	10
	31	Sítio do Taiacu (Sr. Carmo)	Sítio	Maraã	Várzea	1	9
	32	Sítio Mojuí	Sítio	Maraã	Terra firme	1	7
	33	Porto Alegre	Comunidade	Maraã	Várzea	32	154
	34	Porto Alves (Japurá)	Comunidade	Maraã	Terra firme	6	23
	35	Curupira	Comunidade	Maraã	Terra firme	11	74
	36	Nova Jacitara	Comunidade	Maraã	Terra firme	9	50
	37	São Pedro do Jacitara	Comunidade	Maraã	Terra firme	11	60
	38	Sítio Igarapé Grande (José Bruno Frota)	Sítio	Maraã	Terra firme	1	12
	39	Sítio Sr. Raimundo Nonato	Sítio	Maraã	Terra firme	1	2
	40	Sítio Orlando	Sítio	Maraã	Terra firme	1	9
	Região do Mapixari	41	Boca do Itaúba	Localidade	Maraã	Várzea	1
42		Samaúma	Localidade	Maraã	Várzea	2	17
Paraná do Santo Antonio	43	Santo Antonio Paraná do Caixão	Comunidade	Maraã	Várzea	1	21
	44	Ilha da casa do Barciano	Localidade	Maraã	Várzea	1	8
Região do Auati- Paraná Abaixo da Resex	45	Boca do Auati Paraná	Comunidade	Maraã	Várzea	3	21
	46	Boca do Tigre	Comunidade	Maraã	Várzea	6	39
	47	Maracajá	Localidade	Maraã	Várzea	1	10
	48	Ponta da Mangueira	Sítio	Maraã	Várzea	1	13
	49	Volta da Mangueira	Localidade	Maraã	Várzea	1	11
	50	Estirão Grande	Localidade	Maraã	Várzea	1	13
	51	Estirão do Itaúba	Comunidade	Maraã	Várzea	5	46
	52	Beré	Sítio	Japurá/Maraã	Várzea	1	1
	53	Patauí 2	Sítio	Japurá/Maraã	Várzea	1	8

Região do Auati-Área da Resex	54	Miriti	Comunidade	Japurá/Maraã	Mista	18	99
	55	Luís	Comunidade	Maraã	Várzea	6	29
	56	Boa Vista do Pema	Comunidade	Japurá	Mista	7	39
	57	Vencedor	Comunidade	Fonte Boa/Japurá	Mista	36	186
	58	Murinzal	Comunidade	Fonte Boa/Japurá	Mista	27	142
	59	Curimatá de Baixo	Comunidade	Fonte Boa/Japurá	Mista	13	73
	60	Castelo	Comunidade	Fonte Boa/Japurá	Terra firme	13	73
	61	Sítio Baixa do Laú	Sítio	Fonte Boa	Várzea	1	8
	62	Curimatá de Cima	Comunidade	Fonte Boa	Mista	5	28
	63	Boa Vista do Curimatá de Cima	Comunidade	Fonte Boa/Japurá	Várzea	11	56
	64	Cordeiro	Comunidade	Fonte Boa	Várzea	30	188
	65	Nova Esp. do Auati Paraná de baixo	Comunidade	Fonte Boa	Várzea	3	19
	66	Barreirinha de Baixo	Comunidade	Fonte Boa	Mista	17	102
	Região do Auati-Paraná Acima da Resex	67	Monte das Oliveiras	Comunidade	Fonte Boa	Terra firme	8
68		Barreirinha de Cima	Comunidade	Fonte Boa	Terra firme	13	84
69		Sítio Porto Alves (Paraná do Aiupιά)	Sítio	Fonte Boa	Várzea	3	16
70		São Luis	Comunidade	Fonte Boa	Mista	11	66
71		São Raimundo do Inambé	Comunidade	Fonte Boa	Mista	6	30
72		Itaboca	Comunidade	Fonte Boa	Várzea	9	60
73		Boca Anarucu/ Monte das Oliveiras	Sítio	Fonte Boa	Várzea	4	16
74		Pacu	Comunidade	Fonte Boa	Várzea	4	27
75		São Sebastião do Cedro	Localidade	Fonte Boa	Várzea	4	16
76		São Francisco do Tucuxi	Sítio	Fonte Boa	Várzea	3	19
77		São Francisco do Buiuçu	Comunidade	Tonantins	Várzea	10	77
78		Pirapitinga	Sítio	Fonte Boa	Várzea	3	13
79		Espírito Santo do Curupira	Comunidade	Fonte Boa	Várzea	4	30
80		São Bento	Comunidade	Fonte Boa	Várzea	3	29
81	Nova Vida	Sítio	Tonantins	Várzea	1	8	
82	São Francisco	Localidade	Tonantins	Várzea	2	11	

Setor Solimões de Cima III	83	São Miguel	Comunidade	Jutaí	Várzea	8	60
	84	Nova Esperança do Urutuba	Sítio	Jutaí	Várzea	3	16
	85	Petrolina	Sítio	Jutaí	Várzea	1	6
	86	Floresta Pinheiro de Cima	Comunidade	Jutaí	Várzea	12	68
	87	Pinheiro de Baixo	Sítio	Jutaí	Várzea	3	42
	88	Nova Esperança do Chibeco	Sítio	Jutaí	Várzea	3	21
	89	Santa Luzia	Comunidade	Jutaí	Várzea	8	56
	90	Síria	Comunidade	Jutaí	Várzea	21	136
Setor Solimões de Cima II	91	Acapuri do Meio	Comunidade	Jutaí	Várzea	7	43
	92	Fazendinha São Raimundo (Acapuri do Meio)	Sítio	Jutaí	Várzea	2	6
	93	Fazenda São Raimundo	Sítio	Jutaí	Várzea	1	4
	94	Acapuri de Baixo	Comunidade	Jutaí	Várzea	27	133
	95	Fazenda Nova	Comunidade	Jutaí	Várzea	9	42
	96	São José (Solimões de Cima II)	Comunidade	Jutaí	Várzea	8	55
	97	Costa do Jenipapo	Comunidade	Jutaí	Várzea	9	48
Setor Solimões de Cima I	98	Nova Esperança do Jenipapo	Comunidade	Jutaí	Várzea	9	52
	99	Cruzeiro	Comunidade	Fonte Boa	Várzea	20	122
	100	Nova Esperança do Cruzeiro	Comunidade	Fonte Boa	Várzea	4	23
	101	Santa Tereza	Comunidade	Fonte Boa	Várzea	7	50
	102	Capote	Comunidade	Fonte Boa	Várzea	7	35
	103	Triunfo	Comunidade	Fonte Boa	Várzea	11	84
	104	Porto São Francisco	Comunidade	Fonte Boa	Várzea	9	53
	105	Ilha da Boca do Mamuriá	Sítio	Fonte Boa	Várzea	1	7
Setor Paraná do Maiana	106	Mamuriá	Sítio	Fonte Boa	Várzea	1	14
	107	Boca do Júlio	Comunidade	Fonte Boa	Várzea	11	72
	108	Sítio Zé Gonçalves	Sítio	Fonte Boa	Várzea	1	3
	109	Aiupιά	Sítio	Fonte Boa	Várzea	2	13
	110	Porto Inhuma	Comunidade	Fonte Boa	Várzea	8	32
	111	Nova Jerusalém (Maiana)	Comunidade	Fonte Boa	Várzea	9	36

	112	São Sebastião do Maiana	Comunidade	Fonte Boa	Várzea	11	74
	113	Porto Pirum	Comunidade	Fonte Boa	Várzea	7	41
	114	Boca do lago do Pirum	Sítio	Fonte Boa	Várzea	1	4
	115	Monte Cristo (Assoc registrada)	Comunidade	Fonte Boa	Várzea	17	94
	116	Mapurilândia (Assoc registrada)	Comunidade	Fonte Boa	Várzea	7	33
	117	São José (Maiana)	Comunidade	Fonte Boa	Várzea	32	198
Setor Solimões do Meio	118	Nova Esperança do Mamuriá	Comunidade	Fonte Boa	Várzea	9	45
	119	Cuiabá "Sítio Cuiabá"	Sítio	Fonte Boa	Várzea	4	28
	120	Bom Futuro	Sítio	Fonte Boa	Várzea	1	2
	121	Araçari ("Sítio Araçari")	Localidade	Fonte Boa	Várzea	4	20
	122	Pãozal "Sítio Pãozal"	Comunidade	Fonte Boa	Várzea	5	25
	123	Terra Nova	Comunidade	Fonte Boa	Várzea	6	45
	124	Porto Novo	Sítio	Fonte Boa	Várzea	3	21
	125	Monte Orebe	Comunidade	Fonte Boa	Várzea	10	50
	126	Ilha do Rumão	Localidade	Fonte Boa	Várzea	3	10
	127	Boiaquara	Comunidade	Fonte Boa	Várzea	3	19
Setor Solimões de Baixo	128	Jacarezinho	Sítio	Fonte Boa	Várzea	1	35
	129	Mulato	Comunidade	Fonte Boa	Várzea	10	54
	130	Mulatinho	Localidade	Fonte Boa	Várzea	4	32
	131	Remanso	Comunidade	Fonte Boa	Terra firme	16	100
	132	Moura	Comunidade	Fonte Boa	Várzea	9	55
	133	Costa da Ilha I	Comunidade	Fonte Boa	Várzea	10	72
	134	Costa da Ilha II	Comunidade	Fonte Boa	Várzea	17	97
	135	Nova Esperança (Solimões)	Comunidade	Fonte Boa	Várzea	20	121
	136	Copianã	Comunidade	Fonte Boa	Várzea	3	19
	137	Bela Vista do Batalha	Sítio	Fonte Boa	Várzea	3	8
	138	São Sebastião do Batalha	Comunidade	Fonte Boa	Várzea	6	18
	139	São Raimundo do Batalha	Comunidade	Fonte Boa	Várzea	11	66
Setor Guedes /Rio Solimões	140	Monte Carlo	Sítio	Fonte Boa	Várzea	1	9
	141	Batalha de Baixo	Comunidade	Fonte Boa	Várzea	21	167
	142	Paraíso (Guedes)	Sítio	Fonte Boa	Várzea	1	10
	143	Bom Jesus (Guedes)	Localidade	Fonte Boa	Várzea	1	10
	144	Santa Fé	Comunidade	Fonte Boa	Várzea	8	54

	145	Vila Alfaia	Comunidade	Fonte Boa	Várzea	2	19
	146	Deus é Pai	Comunidade	Fonte Boa	Várzea	6	44
	147	Boa Sorte	Comunidade	Fonte Boa	Várzea	5	28
	148	Boiador	Comunidade	Fonte Boa	Várzea	15	97
	149	São Francisco dos Piranhas	Comunidade	Fonte Boa	Várzea	8	33
	150	Tacanal	Comunidade	Fonte Boa	Várzea	12	69
	151	Nova Jerusalém (Guedes)	Comunidade	Uarini	Várzea	2	20
Setor Aranapu	152	Bate Papo	Comunidade	Uarini	Várzea	7	29
	153	Acari	Comunidade	Fonte Boa	Várzea	6	41
	154	Maguari	Comunidade	Uarini	Várzea	17	108
	155	São Raimundo do Panauã	Comunidade	Fonte Boa	Várzea	11	83
	156	São Francisco do Bóia	Comunidade	Maraã	Várzea	14	62
	157	Nova Jerusalém do Aranapu	Comunidade	Maraã	Várzea	12	56
	158	Petencostal	Comunidade	Uarini/Maraã	Várzea	4	34
	159	Ponto X	Comunidade	Maraã/Uarini	Várzea	9	55
Setor Panauã de Baixo	160	Viola do Panauã	Comunidade	Maraã	Várzea	7	47
	161	Boca do Prata	Comunidade	Fonte Boa	Várzea	4	28
	162	Boca do Guedes	Comunidade	Fonte Boa	Várzea	5	22
	163	Jutaí Grande	Sítio	Maraã	Várzea	2	14
	164	Boca do Guariba	Sítio	Fonte Boa	Várzea	1	18
Setor Panauã de Cima	165	Ingaioara	Comunidade	Fonte Boa	Várzea	12	59
	166	Furo do Ingaioara	Comunidade	Fonte Boa	Várzea	5	22
	167	Volta do Apará Grande	Sítio	Fonte Boa	Várzea	4	19
	168	Santa Maria do Água Branca	Comunidade	Fonte Boa	Várzea	10	50
	169	Quatipuru (Sr. Leciano)	Sítio	Fonte Boa	Várzea	1	6
	170	Aratizal	Localidade	Fonte Boa	Várzea	4	26
	Setor Barroso	171	São José do Amparo	Comunidade	Uarini	Várzea	5
172		Barroso	Comunidade	Uarini	Várzea	14	76
173		Boa Vista	Comunidade	Uarini	Várzea	4	30
174		Novo Viola	Comunidade	Uarini	Várzea	4	24
175		Bom Jesus do Paraná do Ferro	Comunidade	Uarini	Várzea	10	54
176		Tabuleiro do ferro	Comunidade	Uarini	Várzea	4	36
177		Bom Sucesso	Comunidade	Uarini	Várzea	6	27
Setor Horizonte	178	São João (Horizonte)	Comunidade	Uarini	Várzea	22	133

	179	Marirana	Comunidade	Uarini	Várzea	5	24
	180	Porto Braga	Comunidade	Uarini	Várzea	29	161
	181	Santa Luzia do horizonte	Comunidade	Uarini	Várzea	11	53
	182	São Francisco do Aiucá	Comunidade	Uarini	Várzea	32	184
	183	Sítio Furo do Pinto (Paraná do Aiucá)	Sítio	Uarini	Várzea	3	6
Setor Liberdade	184	Sítio Fortaleza São José	Comunidade	Uarini	Várzea	16	111
	185	Nossa Senhora da Saúde	Comunidade	Uarini	Terra firme	16	67
	186	São Sebastião	Comunidade	Uarini	Terra firme	24	140
	187	Deus é Pai	Comunidade	Uarini	Terra firme	10	45
	188	Caridade	Comunidade	Uarini	Terra firme	18	75
	189	Santa Domicia	Comunidade	Uarini	Terra firme	24	133
	190	Punã	Comunidade	Uarini	Terra firme	105	563
	191	São Caetano	Comunidade	Uarini	Terra firme	7	38
	192	Cauaçu do Meio	Sítio	Uarini	Várzea	1	7
	193	Cauaçu de Baixo (São Lázaro)	Sítio	Uarini	Várzea	2	5
	194	Nossa Senhora de Fátima do Coadi	Comunidade	Uarini	Terra firme	14	81
	195	Coadi	Comunidade	Uarini	Terra firme	20	130
Setor Ingá	196	Ingá	Comunidade	Uarini	Terra firme	27	103
	197	Sítio Ingá	Sítio	Uarini	Terra firme	1	3
	198	Fonte de Luz	Comunidade	Uarini	Terra firme	13	72
	199	Juruamã	Comunidade	Alvarães	Terra firme	24	110
	200	Assunção	Comunidade	Alvarães	Mista	33	186
TOTAL						1.873	10.867

Setor	Nº	Localidades	Condição	Zona Ecológica	Total da população
Boa União	1	São José do Cuiú-Cuiú	Usuário	Várzea	202
	2	Vila Nova do Cuiú-Cuiú	Usuário	Várzea	67
	3	Nova Estrela	Usuário	Terra firme	12
	4	Nova Esperança	Usuário	Terra firme	64
	5	Vila Nova II	Usuário	Terra firme	92
	6	São Pedro	Usuário	Terra firme	211
Ingá	7	Tupã-Supé	Usuário	Terra firme	17
Mamirauá	8	Jaquiri	Não Usuário	Várzea	-
Horizonte	9	Porto Praia	Não Usuário	Várzea	-
Solimões de Cima II	10	Acapuri de Cima	Não Usuário	Várzea	-
TOTAL					665

Fonte: Fundação Nacional do Índio/Tefé

RESUMO	
População de moradores e usuários da RDSM 2011	N. de população
Moradores	5.672
Usuários	3.834
Usuários (Moradores da RDSA)	1.146
Moradores/Usuários	215
Usuários Indígenas	665
Total	11.532

Fonte: Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá – Banco de Dados – Censo Demográfico RDS Mamirauá – 2011

Povos e comunidades tradicionais são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição. Fonte: Decreto Federal nº. 6.040 de 7 de fevereiro de 2007. Fonte: Decreto Federal nº. 6.040 de 7 de fevereiro de 2007.

São grupos culturalmente individualizados com determinações sociais específicas e utilizam-se frequentemente dos recursos naturais em determinadas regiões. É importante ressaltar a influência da igreja católica, representada pela Prelazia de Tefé-AM, no

desenvolvimento de ações educativas por meio do Movimento de Educação de Base (MEB), voltado à alfabetização, à catequese e à política. Esses trabalhos fizeram com que muitas famílias que viviam isoladas geograficamente se unissem para a construção de moradias e, assim, foram povoando determinados lugares até se consolidaram as comunidades. É importante destacar que a maioria das comunidades destacadas acima estão concentradas em terra de várzea. O MEB orientou também o desenvolvimento de atividades de manejo dos recursos naturais; controle de queimadas; derrubadas; plantação de roças de mandioca; árvores frutíferas; e classificações dos lagos (lago de preservação, lago de conservação e lago de uso). Devemos salientar nessa empreitada o Frei Falco Michiels, conhecido como Irmão Falco, que instalou inúmeras famílias que precisavam de terras pra plantar, inclusive meus avós em um Sítio circunvizinho da Reserva, antes com o nome de Baixo-Ingá; hoje registrado como Tupã-Supé. O Título Definitivo da Terra só foi concedido em 1990, depois de muitas idas e vindas ao cartório de Tefé. Após isso, foram titulados como donos e proprietários da terra.

Algumas famílias na Reserva preferiram e preferem o isolamento, longe das cidades, por medo de perderem as suas terras. Os moradores em Mamirauá são fortemente associados ao ambiente, ao parentesco e ao lugar e não a critérios étnicos. É comum para eles se autorreferenciar como morador da Marirana ou morador isolado do Aíuca. Nos anos 2000, alguns moradores da Reserva buscaram, junto à Fundação Nacional do Índio (FUNAI), o reconhecimento da sua identidade étnica/indígena. Uns verdadeiramente pela identidade étnica; outros pela valorização socioeconômica. Existem autores que informam que algumas famílias tiraram a carteira indígena pelos benefícios oferecidos pelo Governo Federal. Como exemplo dessa aceitação étnica por interesse, posso citar Ercilha Paes da Silva, minha avó, filha de maranhenses, vinda para o Amazonas na época áurea da borracha. Segundo ela, para obter benefícios, tirou uma carteira como indígena da etnia Tupebás. Vale ressaltar também que nem todos que se declararam indígenas seguiram os mesmos critérios do exemplo acima. Existem algumas comunidades demarcadas como sendo terras indígenas na área da Reserva, onde seus moradores não aceitam os acordos, os decretos e as regras de preservação estabelecidos pelo Instituto Mamirauá, mas encontram-se dentro do território de proteção ambiental.

As comunidades existentes na Reserva diferem-se dos sítios por terem uma organização mais complexa, com agrupamento de mais domicílios, maior parentesco, solidariedade na vizinhança. Elas possuem cadastro nas prefeituras de Tefé, Alvarães, Uarini, Maraã, Fonte Boa e Jutai. Em algumas já existem escolas, igreja, centro comunitário, usinas termoelétricas, que fornecem energia por algumas horas da noite. A maioria das casas são de madeiras de lei,

cobertas com folhas de alumínio. Porém, no passado, eram de palha, devido ao clima quente da Região. Os sítios existentes na Reserva possuem poucos domicílios. A maioria é ligada por parentescos. São bem isolados e com menor fluxo fluvial. O motor de popa ou rabeta, atracado na popa de canoas ou lanchas, é o principal meio de transporte nos rios e lagos da Reserva. Estudiosos da Reserva relatam que alguns moradores isolados não compartilham com as normas estabelecidas pelo Instituto Mamirauá. Somente a pesquisa poderá responder a veracidade dessa questão.

As pesquisas realizadas por Edna Alencar descrevem algumas das comunidades que receberam o Programa Luz para Todos em 2012. Elas apontam que a população aumentou consideravelmente; que as organizações comunitárias lutaram e lutam junto ao poder público por melhorias na infraestrutura das escolas e postos de saúde. Os profissionais geralmente são de fora da área preservada e pagos pelas prefeituras municipais na prestação dos seus serviços. Outras contribuições para o aumento da população nessas comunidades foram os projetos desenvolvidos pelo Instituto Mamirauá. Algumas famílias que moravam na área de proteção, em lugares distantes e isolados, construíram suas moradias nessas comunidades com luz elétrica. Essa população trabalha diariamente na agricultura, na pesca e na plantação de hortaliças, sempre com a finalidade de juntar algum dinheiro e comprarem eletrodomésticos, como: geladeira, freezer, televisores, bebedouros e bombas d'água. Isso ocorre porque a água para uso e o consumo passou a ser puxada das cacimbas para dentro de caixas/reservatórios. Na maioria dos domicílios, somente o futuro responderá os malefícios à natureza, quando os materiais eletroeletrônicos não tiverem mais utilidade e forem descartados no meio ambiente. O aumento da renda familiar é acrescido muitas vezes pelas aposentadorias, pensões e alguns Programas de Distribuição de Renda do Governo Federal: Bolsa Família, Bolsa Floresta, e outros.

Matos, (2015, p.79), relata que: “Se você considerar o caçador e o pescador local como predatório, você estará considerando esses indivíduos como vilão”. O principal alimento dos habitantes da Reserva é o peixe e a farinha. Comumente eles trabalham em mais de uma atividade produtiva, mas a roça, com a plantação da mandioca, é a atividade principal. Ainda hoje, é usado o sistema de ajuri, em que uma família ajuda a outra na derrubada, queimada, capina, plantação, arranque da maniva, torra da farinha, fabricação do beiju, da goma, da tapioca e do tucupi, de outros produtos. Também caçam alguns animais na mata: tatu, cutia, anta, veado, macaco, queixada, mergulhão, mutum e outros. E plantam: hortaliças, árvores frutíferas, plantas medicinais, etc. A subida e a descida das águas dos rios são consideradas pontos significativos

para as atividades das populações de Mamirauá. Merece destaque também a criação de animais domésticos: pato, galinha, porco e outros. Os moradores também executam o manejo de madeira de lei, peixes, répteis, quelônios (pirarucu, peixe-boi, tracajá, iaça, tartarugas e jacarés). Confeccionam artesanatos: tipiti, peneiras e vasos de cerâmica. Algumas famílias até criam gado, mas são poucos. Geralmente os bois são mortos nas festas religiosas ou torneios de futebol, distribuídos como alimentos para todos os comunitários e participantes da festa ou servem como premiação nos torneios.

A diversão diária nas comunidades é o jogo de futebol e o jogo de vôlei no final da tarde. Alguns pesquisadores, como Matos, relatam que as atividades dos jogos são para aliviar a tensão de um dia de trabalho e socializar com a comunidade: “nas comunidades todos são especialistas em uma determinada área, todos realizam os diversos trabalhos.” (MATOS, 2015, p. 164). Eles exercem outras funções remuneradas dentro da área preservada: catraieiros ou barqueiros, mateiros e guias fazem serviços diversos na Pousada Uacari; vigias dos flutuantes do Instituto coletam frutos da floresta: castanha, mari-mari, uixi, piquiá, buriti, entre outros. A maioria desses produtos são para comer, vender ou trocar nas feiras das cidades próximas: “Nas comunidades, os moradores trocam entre si os bens de produção como o peixe, a madeira e a farinha por bens de mercado, principalmente o açúcar e o café, e também medicamentos”. Essas são também “trocas úteis” (NICOLAS, 2002, p. 96). Alguns moradores de flutuantes na Reserva fazem de sua moradia pequenos comércios, onde vendem: gasolina, café, açúcar, arroz, feijão, carne em conserva, sabão em pó e barra, entre outros objetos.

A escritora Edna Ferreira Alencar, em seu livro *Dinâmica territorial e mobilidade geográfica no processo de ocupação humana* (2010), comenta sobre relatos de que, mesmo nas moradias mais distantes, existem vendedores em barcos, os quais frequentam essas comunidades e são chamados de marreteiro ou prestamistas. Eles fazem negócios pelo sistema de venda ou troca de: utensílios domésticos, espelhos, relógios de parede, cadeiras plásticas, óculos escuros, sombrinhas, colchas coloridas, colchões roupas, produtos de higiene e outros. Isso quer dizer que, mesmo sendo uma área de preservação ambiental, alguns comerciantes entram com facilidade; trazem dinheiro, além de produtos da floresta sem a fiscalização perceber. Somente a pesquisa poderá responder a veracidade dos fatos narrados.

A vinda para as cidades próximas em barcos comerciais é feita por barcos de recreio ou lanchas. Os moradores, normalmente, têm um patrão/comerciante na cidade polo, onde fazem seus ranchos e seus negócios. Os aposentados recebem seus benefícios nas agências bancárias. Os casos mais graves de doença e outros serviços burocráticos também são resolvidos nas

cidades circunvizinhas. Dificilmente os comunitários da área da RDS Mamirauá vão à capital do Estado. Alguns filhos dos moradores moram na zona urbana e frequentam curso superior. Quando se formam, casam-se em sua maioria, construindo família na cidade e só retornando à Reserva para visitar seus familiares. De acordo com os relatos dos pais, colhidos pela pesquisadora e escritora (ALENCAR, 2010, p. 59), “o sonho da maioria dos pais é que seus filhos estudem, se formem e se tornem um pesquisador do Instituto Mamirauá”. Com essa fala, é possível perceber a importância do Instituto para esses moradores.

Portanto, alguns autores relatam que, nas histórias de vida dos moradores de Mamirauá, existe sempre um momento de tentativa de busca de melhores condições de vida nas cidades, mas a casa na comunidade não é desmanchada, pois rotineiramente retornam para pescar e colher produtos da floresta. Porém, o retorno para morar na área preservada ficou mais criterioso. Após a criação da Reserva, quem retorna precisa seguir rigorosamente as regras de convívio entre o homem e a natureza, que foram estabelecidas em regimentos interno do Instituto. Por fim, as casas de perna longa, situadas às margens dos rios em Mamirauá, não esperam somente as águas chegarem e irem embora, trazendo suas benfeitorias.

1.2 Históricos das comunidades escolhidas para a realização da pesquisa

1.2.1 Comunidade São Raimundo do Jarauá

Figura 01: Comunidade de São Raimundo do Jarauá na RDS Mamirauá



Fonte: Arquivo pessoal

A comunidade está localizada na área de proteção ambiental da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá. Fica situada na margem direita do rio Jarauá, ligada à confluência com o rio Japurá. Pertence geograficamente ao município de Uarini, mas é

assistida pela prefeitura de Alvarães. Faz limites com as comunidades de Novo Pirapucu, Nova Colômbia e Betel, possuindo uma terra predominantemente de várzea. As águas dos rios banham a comunidade durante a maior parte do ano. A estação do inverno intenso estende-se entre os meses de dezembro a julho. Como prevenção, contra a subida das águas os moradores derrubam algumas árvores, serram algumas, retiram as tábuas e constroem puxadinhos nas suas casas palafitas para a criação de patos, galinhas, porcos, cutias, tatus, capivaras e outros animais. As grandes cheias causam transtornos à população local. Os alunos da Universidade do Estado do Amazonas, conversando com os biólogos da reserva, relatam que, quando a água desce, o solo torna-se bastante fértil para o plantio de macaxeira, batata doce, maracujá, banana e outras espécies.

Em 2003, os alunos do Curso de Geografia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) fizeram um trabalho de campo na comunidade. Segundo eles:

Quando foi formado o assentamento, mais ou menos em 1930, São Raimundo do Jarauá era conhecido apenas como Jarauá. Os primeiros moradores de que se têm notícias foram da família dos Mendonça, seus irmãos e seus pais, que habitavam em duas casas. Segundo Dona Firmina, também conhecida como Dona Quincas, existiam ainda outras três casas, de famílias, cujo nome não pode recordar. As casas dos Mendonças ficavam no local onde está atualmente a casa do Sr. José Cordeiro, Zezão. Eles possuíam gado, mas quando os pais de Isidoro adoeceram, o gado teve que ser vendido para pagar o tratamento. Após a morte de Isidoro Mendonça, os filhos foram embora para um local ignorado.

Turma: GEO-02A/Universidade do Estado do Amazonas- CEST/UEA. 2003, pag.11.

Nesse estudo de campo, foram colhidos relatos como o de Dona Firmina/Quincas, que disse aos estudantes que os Mendonças iniciaram a educação dos seus filhos em um cômodo da casa. A família era muito católica, devota de São Sebastião. Ela nos relata que o corpo do menino Gabriel Mendonças foi tomado por feridas e, depois de uma promessa feita pelos pais, o santo concedeu a cura. Portanto, até os dias atuais, todos os anos, dia 20 de janeiro, a comunidade faz novena em homenagem a São Sebastião, e tem ele como padroeiro e o festeiro é Raimundo Nonato. Nesse dia acontece a “levantação do mastro”, a ladainha, o torneio de futebol, a festa dançante e a distribuição de comida a todos os participantes.

Conforme as pesquisas realizadas pelos alunos do Curso de Geografia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) em 2003, a primeira escola foi construída na comunidade pelo prefeito da cidade de Alvarães, Ranolfo Litaiff, no ano de 1983, para 18 alunos. Com isso, o salário dos professores começou a ser pago pelo município de Alvarães. Antes, porém, por muitos anos, a escola funcionou na casa dos moradores e, depois, no centro comunitário. As aulas eram ministradas por um comunitário letrado e recebiam pelos seus serviços pagamentos

como peixe, farinha e frutos colhidos da floresta. Em 1993, segundo o IBGE, a população de São Raimundo do Jarauá era formada por 17 famílias, com 101 moradores, distribuídas em 14 domicílios. Essa população era ligada por um forte parentesco. A agricultura de subsistência predominava e predomina o local, com o plantio de mandioca para a fabricação da farinha, milho, melancia, cultivo da banana, plantação de hortaliças. O excedente da pesca e da coleta de frutos da floresta é comercializado nas cidades de Tefé ou Alvarães. Geralmente alguns compradores também conhecidos como “marreteiros” e “bananeiros” compram a produção diretamente na comunidade. A pesca e a extração da madeira são atividades complementares à produção agrícola. A pesca era mais intensa no verão, quando ocorria a safra de espécies mais valorizadas. As famílias pescavam para a sua alimentação e usavam o sal para armazenar o pescado. Hoje, a maioria das casas já dispõem de freezer ou geladeira. A Turma: GEO-02A/Universidade do Estado do Amazonas- CEST/UEA. (2003, pag.11), “somente um pescador se utilizava da pesca como a atividade econômica no ano 1993. Ele pescava, colocava os peixes em caixas grandes, de isopor com gelo, e vendia-os nas cidades de Alvarães e Tefé”.

No passado, no lago do Jarauá existia uma fartura grande de peixes. Por esse motivo, o Instituto Mamirauá desenvolveu trabalhos de manejo de algumas espécies, como: pirarucu, peixe-boi e jacaré, segundo relatos de moradores, feito aos alunos/pesquisadores, nos anos 80, devido a fartura, a diversidade de espécies de peixes. Alguns peixeiros entravam no lago e em minutos enchiam suas caixas. Usavam malhadeiras grandes, e alguns soltavam uma espécie de bomba na água, o que fazia com que os peixes boiassem. Assim, eles os capturavam. Na comunidade de Jarauá, algumas famílias vendiam e vendem em suas casas diversos produtos, principalmente “estivas” (gênero de primeira necessidade: açúcar, café, bolacha, conserva, barra de sabão, entre outros).

Na pesquisa, foi detectado que há moradores que criam gado e, quando matam o animal, vendem-no na própria comunidade, nas cidades de Tefé, Uarini e Alvarães. No relato colhido de um morador antigo, no passado havia em frente da comunidade um criador de gado. Com a falência do seu comércio e o enorme prejuízo com uma cheia, a família de Isaac Ambrósio foi embora do local. Também no passado uma família das famílias iniciou uma criação de porcos. Apesar de a casa ser afastada das demais, o cheiro era muito forte e algumas pessoas começaram a ter doenças de pele. Foi a primeira grande reunião com a participação de todos os moradores, e os criadores tiveram que se desfazer da criação.

Outras famílias que chegaram ao local, em data que não foi precisada, vieram devido às fortes correntezas do Rio Solimões, que derrubaram as suas moradas. De acordo com a coleta

de dados dos alunos do Curso de Geografia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), realizado no ano 2003,

Entre os atuais moradores de São Raimundo do Jarauá, um dos primeiros a chegar foi José Cordeiro. O lugar onde construiu sua casa ficava distante da margem do rio, e é o local onde está a comunidade. Em 1973, chegaram algumas famílias procedentes de Prainha, que eram formadas por: Fernando Castro e os pais Manoel Daniel e Firmina Pinho (Dona Quincas); Antônio Daniel de Carvalho e o pai, Percílio Correa Carvalho, e um parente não informado, Arnaldo Carvalho, que segundo relatos deixaram sua comunidade porque suas terras caíram com a força das águas.
Turma: GEO-02A/Universidade do Estado do Amazonas-CEST/UEA, 2003.

A maioria dessas famílias estava à procura de terras altas e férteis, que ficassem em áreas piscosas, onde pudessem pescar, criar, plantar e comercializar sua produção. Em algumas famílias, o acréscimo da renda é feito atualmente por programas do governo federal.

No ano de 1984, foi criada a organização comunitária, intitulada Comunidade de São Raimundo do Jarauá. A primeira diretoria foi formada pelo presidente Antônio Daniel de Carvalho, pelo vice-presidente Jorge de Castro, pelo tesoureiro Fernando Pinho de Carvalho, primeiro fiscal Raimundo de Castro e segundo fiscal Manoel Monteiro.

No ano de 1985, a Prefeitura Municipal de Alvarães construiu uma escola de Ensino Fundamental na comunidade, contratou um professor e disponibilizou merenda escolar, que era preparada pelos pais. Antes da construção da sede, as aulas eram ministradas nas casas e no centro comunitário. O primeiro professor foi o Sr. Antônio Daniel de Carvalho, que era morador local e possuía a 8ª série do Ensino Fundamental como formação. Em 1987, iniciou o Curso de Magistério Indígena, com outros professores das diversas comunidades. Na sede do município, curso foi oferecido pela Secretaria do Estado de Educação e Cultura (SEDUC).

Outro fato importante foi a criação do Clube de Mães em 1988, tendo como presidente a Sra. Lídia de Castro e como vice-presidente Maria de Lurdes Marinho. O Clube procurou realizar alguns trabalhos visando melhorar as condições de vida de suas associadas. As mulheres realizavam trabalhos de mutirão para a construção de roças, artesanatos de barros e palhas da floresta, onde eram vendidos na feira do município de Tefé. Um dos objetivos do clube de mães era construir uma sede para que fosse possível a realização de cursos profissionalizantes: corte e costura, bordados, pinturas, crochê, arte culinária, entre outros.

Um fato importante na história de São Raimundo do Jarauá é a atividade de preservação de lagos iniciada aproximadamente em 1990, sob a orientação do Irmão Falco Michiels, bispo da prelazia de Tefé. Esse trabalho tornou-se necessário devido ao desaparecimento de algumas espécies do lago do Curuçá. Segundo os narradores mais antigos, até uns vinte anos atrás, havia

espécies como: tartaruga, tracajás, iaças, pirarucu, peixe-boi, tambaqui, tucunaré, entre outros, que eram pegos com facilidades. As redes de pesca e as bombas dos peixeiros, porém, foram afugentando, matando e arrastando grandes quantidades, sem respeito ao período da desova.

A maioria das senhoras da localidade criava animais domésticos, e os homens não precisavam ir direto para a mata caçar: tatu, cutia, paca, veado, porco do mato, capivara, macacos entre outros animais silvestres. Por esse motivo, as mulheres merecem destaque na preservação das espécies de Mamirauá. Segundo alguns moradores, os caçadores entravam na área do Jarauá. Eles caçavam para comercialização. O relator conta que até jabutis os caçadores levaram aos montes para vender.

Em 1996, com a homologação do governo do Estado do Amazonas para a criação da RDS, o trabalho de preservação dos lagos começou a ser realizada no lago Curuçá, onde foram proibidos certos materiais, como arrastão, malhadeira, bomba de um efeito químico, pois, quando soltos no meio dos cardumes, muitos peixes submergiam, não importando o tamanho. Os grandes peixeiros também foram proibidos de entrar. Os lagos de proteção surgiram com o apoio da Prelazia de Tefé e as lideranças comunitárias que começaram a participar de cursos, encontros, seminários e discussões sobre a importância da preservação da fauna e da flora local.

O Instituto Mamirauá também desenvolve reuniões nas comunidades, mas, segundo alguns moradores entrevistados, o Instituto não desenvolve trabalhos nas escolas. Em conversa com os pesquisadores, eles responderam que não há recursos suficientes para o contrato de pessoal e fabricação de matérias que desenvolvam projetos educacionais.

1.2.2 Comunidade de Vila Alencar

Figura 02: Comunidade de Vila Alencar na RDS Mamirauá



Fonte: Arquivo pessoal

A comunidade de Vila Alencar encontra-se localizada no Paraná do Jaquirí, margem esquerda do Rio Solimões, próxima ao encontro deste rio com o rio Japurá, dentro da área de Mamirauá. Segundo os narradores, há aproximadamente sessenta anos, a Vila Alencar ficava logo nas margens do Rio Solimões, mas, ao longo dos anos, em frente à comunidade foi se formando uma enorme praia, que ficou reconhecida como Praia da Pelada, no ano de 1993, dando origem à Ilha de Juruamã. As localidades que fazem limites com a comunidade são Boca do Mamirauá, Jaquirí e a cidade de Alvarães. A comunidade integra geograficamente o município de Uarini, mas é assistida pela Prefeitura Municipal de Alvarães.

Nessa época, essa praia começou a ser frequentada por caçadores de quelônios, vindos das cidades circunvizinhas (de Alvarães, Uarini e Tefé). Segundo o trabalho de campo realizado pelos alunos do Curso de Geografia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) em 2003,

De acordo com os narradores, a história de Vila Alencar começa no ano de 1942, quando chegaram ao local Marculino Martins de Oliveira, a esposa Erotilde dos Santos e seus irmãos Raimundo Martins e Antônio Martins, eles moravam no Urutuba, localizado no Alto Solimões, próximo à fronteira com o Peru. Lá eles trabalhavam na extração da seringueira. Em Vila Alencar iniciou uma criação de gado. Turma: GEO-02A/Universidade do Estado do Amazonas-CEST/UEA, 2003.

Em relatos dos antigos moradores, registrados na pesquisa dos acadêmicos do Curso de Geografia/UEA em 2003, a Vila Alencar era apenas “uma bola de praia com muito heranal”. O primeiro morador construiu sua casa por achar o local bonito, por estar localizado perto da cidade Tefé, onde poderia vender seus produtos. Ele utilizava a pesca comercial e o plantio de banana, milho e mandioca como meio de sobrevivência, pois, com o declínio da borracha, a família precisava de outra forma de renda.

No ano de 1952, chegou a família de José dos Santos, cunhado de Marculino, que construiu a sua casa. Ele morava no alto Solimões. Em 1953, chegou a família de Alfredo Lima. Eles moravam em Juruamã, município de Jutai. Alfredo Carvalho queria morar em um local onde tivesse uma cidade com escola para educar os seus filhos. Um acontecimento marcante para os moradores de Vila Alencar foi uma grande cheia que aconteceu no ano de 1953. Segundo Aristóteles Martins, ficou tudo alagado. As águas alcançaram os “jiraus” das casas. Algumas famílias ficaram morando no “flechal”. Nessa época, as casas eram cobertas de Palhas. As pessoas ficavam o tempo todo dentro de casa. Até a pesca era feita das balsas na frente das casas. As famílias não quiseram ficar na comunidade e foram para a terra firme, para o lago de Alvarães. Elas retornaram somente quando as águas baixaram.

Quando essas famílias formaram o assentamento, deram o nome de Nossa Senhora das Graças. Anos depois, o lugar ficou conhecido como Paraná do Prego. Até hoje algumas pessoas utilizam esse nome para referir-se ao lugar. Em 1955, Marculino contratou um professor de Alvarães, Anísio Egas, para educar as crianças da comunidade. As aulas eram ministradas na casa de Marcolino Martins.

Esse professor mudou o nome para Vila Brizola, nome de um político do Sul do país, mas de grande projeção nacional naquele momento.

Em 1964, os professores Fausto Meireles e Protásio Pessoa, vinculados ao MEB (Movimento de Educação de Base), entidade ligada à igreja católica, mudaram o nome Brizola, pois estava vinculado ao partido comunista. Os moradores não souberam informar o motivo da escolha do nome Alencar, dado para nominar a comunidade. A criação da Escola Radiofônica pelo MEB, em 1964, foi um grande acontecimento para os moradores. As aulas eram transmitidas pela Rádio Rural de Tefé e acompanhadas pelos monitores de alfabetização Fausto Meireles e Aristóteles Martins. Essas aulas funcionaram até o início dos anos setenta. A partir de 1980 a prefeitura de Alvarães passou a pagar os professores. Em 1978, com o pedido de alguns moradores ao prefeito da cidade de Tefé, Afonso Rodrigues Alves construiu a Escola de 1º grau Nossa Senhora de Fátima, onde atendia cerca de 30 crianças e adolescentes com a 1ª e 2ª série do Ensino Fundamental (professores eram pagos pela Prefeitura de Tefé). Só mais tarde a responsabilidade passou a ser da Prefeitura de Alvarães, pela proximidade com o município e pela maioria dos seus moradores terem suas zonas eleitorais no município de Alvarães.

O trabalho do MEB junto aos moradores de Vila Alencar não se restringiu apenas à realização de cursos de alfabetização. As pessoas foram incentivadas a criar uma organização comunitária. Em 1964, foi criada a comunidade, que teve como presidente Simão Martins e vice-presidente Fausto Meireles. Nessa época, a comunidade era formada por aproximadamente 35 casas e 280 moradores.

No ano de 1985, essa diretoria foi substituída por Afonso Carvalho (presidente), Francisco Araújo (vice-presidente), Antenor Martins (tesoureiro), Francisco Nelson (secretário) e Marciano Pinto (fiscal).

Após a formação da comunidade, o MEB incentivou alguns trabalhos coletivos, principalmente a plantação de roças (mandioca), milho, arroz, hortaliças e árvores frutífera.

No final de 1985, foi realizado um Projeto Agrícola, que foi submetido a financiamento junto ao órgão de extensão rural, a ACAR (Associação de Crédito e Assistência Rural), hoje EMATER.

A ACAR orientou a comunidade como elaborar um projeto agrícola para conseguir financiamento junto ao Banco do Brasil. O dinheiro seria para compra de implementos agrícolas e sementes.

Como representante junto a ACAR, foi escolhido Aristóteles Martins. Ele participava de cursos para conhecer os procedimentos e para administrar o projeto. Nesse, estava prevista a criação de uma cooperativa em Tefé para onde seria mandada toda a produção das roças. Essa cooperativa negociaria os produtos diretamente com os compradores, eliminando os intermediários, principalmente, os marreteiros e regatões.

No entanto, os moradores descobriram que a comunidade deveria pagar os salários dos funcionários da ACAR que estavam envolvidos com o projeto. Isso já comprometia uma boa parte da produção. Sobrava apenas a parte que seria destinada para pagar o empréstimo.

Nesse primeiro ano do projeto, quase todas as famílias plantaram roças e alcançaram uma boa produtividade. O arroz produziu 2.000 kg; a mandioca, 250 alqueires de farinha; mas, do milho plantado, só foi colhido 800 kg, pois uma cheia alagou boa parte do milharal.

Apesar dessa boa produtividade, as pessoas tiveram prejuízos, pois a ACAR não tinha onde estocar toda a produção. A cooperativa entrou em declínio (não funcionou como esperado). Para não aumentar os prejuízos, foram obrigados a vender boa parte da produção para os comerciantes locais, que pagaram um preço muito abaixo do esperado. Muitos não conseguiram obter o dinheiro necessário para pagar as parcelas do empréstimo do banco.

O representante da comunidade, Aristóteles Martins, foi chamado pelo gerente do Banco do Brasil para buscar uma solução para quitar a dívida. Foi então que descobriu que, em 1970, um morador da Boca do Mamirauá, por nome Milton Nogueira (patrão de muitas famílias da Vila), havia levantado um grande empréstimo junto ao Banco do Brasil, usando o nome da Comunidade de Vila Alencar. Como ele não saldou a dívida, a associação teria que pagá-la. Ninguém queria pagar a dívida de terceiros. O representante da Comunidade acertou com o gerente do banco que, caso a Associação comunitária se responsabilizasse pela dívida, o gerente tinha que mandar prender o barco ou parte da serraria do Sr. Milton Nogueira. O gerente chamou as duas partes interessadas e comunicou o acerto. O Sr. Milton Nogueira vendeu alguns bens que tinha na cidade de Tefé e quitou a dívida junto ao banco, de modo que a Comunidade ficou responsável em pagar somente o empréstimo da cooperativa.

Segundo Aristóteles Martins, essa experiência negativa desestimulou as famílias da Comunidade a dar continuidade ao projeto. No ano que se seguiu, cada família cuidou de sua

própria roça. A produção que foi colhida, foi pouca, sendo suficiente apenas para venda e para alimentação.

Nos anos 80, em Vila Alencar, havia uma separação bem demarcada das casas, como se fossem dois bairros. De um lado, estava o São Francisco e, do outro, o Santo Antônio, mas algumas famílias que moravam no lado chamado de Santo Antônio (originárias do Rio Solimões) foram embora para a cidade de Tefé, abandonando suas casas e levando tudo o que podiam levar os moradores. João Justino dos Santos, os filhos Pedro dos Santos, Cristovam dos Santos e o genro Bernardino Veloso de Freitas (todos com famílias de dois a três integrantes) queriam colocar os filhos para estudarem em escolas e procurar trabalho na cidade.

Mais tarde saiu também do bairro de Santo Antônio a família de Américo dos Santos. Ele foi morar na extinta Comunidade de Boca do Maiana, no Paraná do Maiana (terra alta). Saíram de Vila Alencar pelas alagações que sofriam todos os anos.

O atendimento à saúde era realizado na comunidade pelo agente de saúde Aristóteles Martins, que recebia auxílio e cursos de aperfeiçoamento pela Prefeitura Municipal de Tefé. Só bem mais tarde o município de Alvarães tomou a responsabilidade para si e, em 1982, um pequeno Posto de Saúde foi construído na Comunidade. Esse posto atende as outras comunidades próximas a Vila Alencar.

A Comunidade de Vila Alencar tem realizado um trabalho de preservação dos Lagos desde 1986. Esse trabalho surgiu como alternativa para superar a escassez de peixes vivenciada a cada ano pela população local, pois algumas espécies estavam sumindo gradativamente. Os peixeiros usavam malhadeiras grandes e potentes, não dispensando nem o período de reprodução. Com isso, a Comunidade abriu os olhos para o desequilíbrio ambiental e a falta do pescado até mesmo para sua alimentação.

Em 1988, um posto da TELEMAZOM foi instalado visando atender a Vila Alencar e as outras comunidades. De acordo com Alencar

A maioria da população da Vila é católica e tem como o padroeiro o Divino Espírito Santo, que é festejado no final do mês de maio ou início de junho. Mas a anos atrás eram festejados: Santo Antônio e São Francisco. A principal fonte de lazer da comunidade são as festas religiosas e os torneios de futebol que a Comunidade realiza. O famoso time de futebol Santa Fé Esporte Clube foi fundado em 1965 por Fausto Meireles. A comunidade orgulha-se até os dias atuais desse time, pois ganhou diversos campeonatos. (1993, p. 234)

Em 1993, segundo o censo do IBGE, a Comunidade era constituída por 115 moradores, 17 casas e 20 famílias. A principal atividade econômica da época era a agricultura subsistência,

com o cultivo da mandioca, banana, milho, feijão, hortaliças e outros. O excedente dos produtos era vendido na cidade de Tefé e Alvarães.

De acordo com os moradores, a pesca, anos atrás, foi uma atividade muito importante e lucrativa, mas devido à escassez, por causa dos peixeiros com suas enormes redes, malhadeiras, tarrafas e bombas, a atividade declinou-se, virando somente uma forma de sustento, troca e pequena comercialização da população.

Com a homologação da RDS, em 1996, pelo Governo do Estado do Amazonas, os moradores começaram a participar de cursos, encontros, reuniões e seminários sobre a preservação da fauna e flora local. O histórico das comunidades buscou bases teóricas no trabalho dos alunos do Curso de Geografia da Universidade do Estado do Amazonas/Tefé, 2003.

1.3 Impacto com a criação da RDS Mamirauá, sobre os hábitos tradicionais nas comunidades

Figura 03: Populações das comunidades na RDS Mamirauá – Vila Alencar



Fonte: Arquivo pessoal

Edna Ferreira Alencar, no livro *Dinâmica territorial e mobilidade geográfica no processo de ocupação humana* (2010), descreve que as comunidades da RDS Mamirauá

começaram a ter influências com políticas socioambientais e socioeconômicas em meados do século XIX, inicialmente sem a intervenção do Estado, sendo marcado pela forte presença da igreja católica, representada pela Prelazia de Tefé e sobre a coordenação do Irmão Falcon Micheles. Ele desenvolveu diversos trabalhos comunitários, nas áreas de: política, educacional, cultural, social, econômica, entre outros. Também atuou nos escritos bibliográficos, no conhecimento local. Teve uma participação singular na reestruturação de projetos e programas para o aparecimento desse novo rural, com o uso das novas tecnologias na agricultura, na pesca, na extração da madeira. O fortalecimento de novas atividades não agrícolas começa a alterar o processo de produção, como afirma Dêborah Lima Ayres.:

O modelo de implantação da Estação Ecológica de Mamirauá é baseado em uma definição ampla da natureza a ser preservada. Os assentamentos humanos foram mantidos na sua área e a implantação da reserva busca conciliar o interesse das populações de usuários tradicionais aos objetivos de preservação da biodiversidade, base da criação das unidades de conservação. (1994, p. 403-409)

A partir dos anos 90, com a criação da Unidade de Conservação, o tempo, o espaço, os projetos, os programas, a importância do desenvolvimento da pesquisa para técnicas de manejo, a participação comunitária na tomada de decisões, o desenvolvimento social, o uso humano sustentável, a educação ambiental, a capacitação de lideranças comunitárias, adaptação de novas tecnologias apropriadas ao ecossistema da várzea, o uso de energias fotovoltaicas, todos começaram a ter destaque nas áreas de proteção e, com a participação de sindicatos, entidades acadêmicas e, fundamentalmente, do apoio de movimentos ambientalistas nacionais e internacionais, as comunidades em Mamirauá foram percebendo que as regras preestabelecidas visavam à valorização da natureza e respeitava a relação tradicional de parentesco lá existente. Essa relação dá ao comunitário o direito ao uso comum dos recursos naturais, embora estejam extremamente, essas comunidades, dependentes das condições de cada ciclo ambiental da várzea.

Embora existam dentro da reserva algumas propriedades com Títulos Definitivos, nas leituras bibliográficas ficou subentendido que a documentação torna-se discutível, pois as terras alagadas, legalmente, são “terras de marinhas”. O que é mais recorrente nessas áreas são os conflitos, entre os ditos proprietários e os comunitários/pequenos produtores de subsistência, os varzeiros. Entretanto, é preciso enfatizar que o volume da produção entre eles é totalmente desigual em todo o percurso dos rios: Solimões, Amazonas e afluentes. A ameaça de perigo à diversidade biológica é constante, pela forma de utilização dos recursos que os grandes

proprietários empregam na exploração. Isso afeta diretamente a subsistência das comunidades em Mamirauá.

O fechamento de lagos na área de RDS Mamirauá não somente ajudou na preservação das espécies, mas também no direito das famílias locais em terem o seu principal alimento assegurado (o peixe). Contudo, as comunidades não possuem base legal para essa ação, apesar de a Estação Ecológica de Mamirauá incorporar as comunidades locais democraticamente através do diálogo, com cursos, seminários, encontros, e, assim, debater meios de proteção e conservação da natureza para as futuras gerações. É preciso que as leis governamentais sejam reajustadas juridicamente, a fim de que o patrimônio natural seja usado de maneira consciente.

A Estação Ecológica de Mamirauá incluiu o zoneamento da reserva em três tipos de áreas: assentamentos permanentes, zonas de subsistência (exploração limitada) e áreas de preservação total. O Projeto Mamirauá é formado por quatro programas de pesquisa: sistema terrestre, sistema aquático, socioeconômico e o banco de dados. As formações realizadas com as comunidades locais resultaram na definição de uso de lagos, como: lagos de procriação, lagos de manutenção, lagos de comercialização, lagos de manutenção e comercialização, lagos de reserva, logo das sedes. Isso subsidiou uma forma de conservação do ecossistema de floresta alagada, para assegurar a sobrevivência de espécies, ameaçadas de extinção. Portanto, o que se percebe nos dias atuais é que as comunidades locais, habitantes da RDS Mamirauá, começaram a falar sobre proteção ambiental. As mudanças nas relações sociais, na produção econômica, na saúde, na nutrição e em outros aspectos fizeram incorporar melhorias na qualidade de vida dos moradores da várzea.

Ayres (1994, pag. 404), descreve que “Os usuários tradicionais da Reserva, sejam assunto debatido nos diversos encontros realizados pelo Instituto Mamirauá”. Pelo discurso é perceptível que a autora considera os conhecimentos tradicionais importantes para a manutenção da diversidade do ecossistema onde vivem.

É nessa conjuntura que este trabalho pretende analisar e refletir sobre as mudanças ocorridas no modo de vida das populações de Vila Alencar e São Raimundo do Jarauá, em razão das demandas externas e, assim, entender a sustentabilidade ambiental e as necessidades que esses comunitários têm no dia a dia. Com isso, ter a probabilidade de explicar os aspectos: educacional, social, político, econômico, entre outros, após a criação da RDS Mamirauá.

1.4 Legislação ambiental de áreas úmidas

No nosso país ainda não existe uma legislação específica de áreas úmidas, como é o caso da área da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá, onde será realizada a pesquisa. No entanto, existem leis que protegem a vida nessas áreas. A Constituição Federal de 1988 informa no seu artigo 225 que a utilização dos recursos naturais dessas áreas se faça com respeito e condições que assegurem sua preservação para as futuras gerações. Assim assegura, em um dos seus trechos.

Estamos diante de um momento crítico na história da Terra, numa época em que a humanidade deve escolher o seu futuro. À medida que o mundo se torna cada vez mais interdependente e frágil, o futuro reserva, ao mesmo tempo, grande perigo e grande esperança. Para seguir adiante, devemos reconhecer que, no meio de uma magnífica diversidade de culturas e formas de vida, somos uma família humana e uma comunidade terrestre com um destino comum. Devemos nos juntar para gerar uma sociedade sustentável global fundada no respeito pela natureza, nos direitos humanos universais, na justiça econômica e numa cultura da paz. Para chegar a este propósito, é imperativo que nós, os povos da Terra, declaremos nossa responsabilidade uns para com os outros, com a grande comunidade de vida e com as futuras gerações. (CARTA DA TERRA, 2000, p. 81)

Em 1972, foi realizada na Suécia a primeira Conferência de Estocolmo. Estavam presentes nas discussões mais de 400 instituições governamentais e não governamentais, com a participação de 113 países. Como principal objetivo, havia a ideia de conscientizar a sociedade a melhorar as relações com o meio ambiente. No Brasil, foi criada a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), que tem como objetivo zelar pelo uso consciente dos recursos naturais no Brasil. Importantes esforços têm sido feitos até hoje para a ampliação das áreas conservação (UC). Até o final de 2018, o Instituto Brasileiro de Recursos para o Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) tinha como responsabilidade administrar 45 milhões de hectares, sendo que, desse total, 201 são unidades de conservação, de uso direto e indireto. Já em 2019, quando assumiu o novo governo, eles assumiram em seus discursos severas críticas ao órgão, pelo processo lento de licenciamento ambiental, multas aplicadas e empreendimento econômico em áreas protegidas. Até o momento, ainda não se sabe como ficarão os projetos de preservação das unidades de conservação, que estão sobre a responsabilidade do IBAMA.

As unidades de conservação brasileira (UC) estão divididas em duas categorias: unidades de proteção integral, composta por Estação Ecológica, Reserva Biológica, Parque Nacional, Monumento Natural, Refúgio de Vida Silvestre; e as unidades de uso sustentável, que estão compostas por Área de Proteção Ambiental, Área de Relevante Interesse Ecológico,

Floresta Nacional, Reserva de Fauna, Reserva de Desenvolvimento Sustentável, Reserva Particular do Patrimônio Natural. É importante ressaltar que as Unidades Conservação não contemplam áreas como Terras Indígenas, Áreas de preservação permanente.

Em 1990, em se tratando da Região Amazônica, alguns avanços políticos e socioambientais foram significativos para implantação das Unidades de Conservação.

Alguns estudos presentes nos tratados internacionais e em outros como a Convenção sobre o comércio Internacional das Espécies de Flora e Fauna Selvagem em Perigo de Extinção (CITES), a Convenção Relativa à Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural, a Comissão Brasileira do Programa sobre o Homem e a Biosfera, promovido pela UNESCO, a Convenção Internacional Sobre a Responsabilidade Civil por danos causados por poluição de óleo. Elas desempenham um papel importante na elaboração da Convenção sobre o Direito do Mar, promulgada pela ONU em 1994. Também ratificou a importante Convenção sobre as Áreas Úmidas de Importância Internacional. Portanto, vale salientar que se torna também responsabilidade do governo brasileiro a conservação de áreas com atributos naturais importantes para o futuro das gerações vindouras. É nesse pensamento de valorização dos saberes existentes nas comunidades da Amazônia que o II capítulo assume o propósito de diagnosticar os Parâmetros Curriculares e os saberes tradicionais nas escolas das comunidades de Vila Alencar e São Raimundo do Jarauá na Reserva de Mamirauá, assim como o processo histórico ocorrido na área de proteção e os mecanismos de controle utilizado pelos professores em sala de aula. Com isso, deve-se assumir um papel investigativo, sem abandonar os princípios de uma educação crítica, construtiva, libertária e multicultural, em que professor, pais e alunos serão capazes de agregar ao ensino aprendizagem suas vivências, seus valores e incluir a diversidade de saberes, que muitas vezes estão esquecidos nas construções de projetos e programas educacionais, visando a uma educação igualitária e de qualidade.

CAPÍTULO II

2. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC E PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs): VALORIZANDO OS CAMINHOS NECESSÁRIOS PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NAS COMUNIDADES NA RDS MAMIRAUÁ

Mas nós, expulsos da terra e lutando por ela, cercados entre o rio e o arame farpado, nós, as gentes do campo bem sabem o que eles não sabem ou esqueceram: "Quando a última árvore for abatida, quando a última terra for desertada, quando o último fruto for colhido, quando a última fonte for secada quando o último peixe for comido, os senhores da terra saberão que o lucro não sacia a sede e nem o dinheiro não se come". (CARTA DA ECOPEDAGOGIA, 2007).

2.1 O ensino na RDS Mamirauá

Figura 04: Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima – Vila Alencar



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 05: Escola Municipal Divino Espírito Santo – São Raimundo do Jarauá



Fonte: Arquivo pessoal

Partindo do princípio de que a educação é capaz de transformar os valores sociais, as relações significativas entre o processo educacional e a sociedade vêm se construindo paulatinamente no decorrer da história da humanidade. A omissão dos gestores públicos é cada vez mais perceptível, o que foge ao seu objetivo principal: oferecer uma formação de qualidade aos alunos, tornando-os pessoas críticas, capazes de intervir significativamente e poder transformar o meio em que vivem; não importando o tamanho do espaço geográfico, seja uma grande metrópole brasileira, como São Paulo, seja uma pequena cidade, como Vila Alencar ou São Raimundo do Jarauá – tão importantes comunidades situadas dentro de uma Reserva de Desenvolvimento Sustentado no interior do Estado do Amazonas.

A alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador. Essa é a razão pela qual procuramos um método que fosse capaz de fazer instrumento também do educando e não só do educador. (FREIRE, 1979, p.72).

Segundo alguns historiadores, entre eles a escritora Edna Alencar (2010, p. 118) “a educação escolar nas comunidades que hoje compõem a Reserva de Mamirauá teve seu início ao final dos anos 1950”. Os ensinamentos tinham como objetivo de ler e escrever cartas ou transmitir os ensinamentos bíblicos. Os comunitários entregavam seus filhos, por algumas horas, a um morador letrado, e as aulas eram ministradas em uma área da casa do letrado/professor/morador. Segundo Edna Alencar, (2010, p. 111), “o pagamento era feito com:

produtos da floresta, farinha ou peixe”. Em 1970, a comunidade começou a contratar professores formados no Curso Normal ou no Magistério em nível de 2º grau, com recursos dos próprios comunitários. As aulas eram ministradas no centro comunitário ou em espaços das igrejas. Em 1961, com a criação do Movimento de Educação de Base/MEB, pelo decreto 50.370, que contava com uma parceria entre a CNBB e o Governo Federal, através do Ministério da Educação e Cultura, que colocou à disposição a Escola Radiofônica, transmitida pela Rádio Educação Rural de Tefé, em meados de 1963. O MEB contratou monitores formados em nível de 2º grau (magistério e normal) e ofereceu curso de formação continuada, realizado no Seminário São José. Esses monitores, teriam que residir nas comunidades para acompanhar os alunos no processo de alfabetização e, assim, continuar até o início dos anos 80. Nesse sentido, Rapôso (1985, p. 345) afirma que “a origem do movimento estava ligada ao início do processo de mobilização e politização dos setores populares do meio rural”. Nesse movimento, muitos historiadores relatam o forte desempenho da Igreja Católica nas questões sociais junto às comunidades rurais.

No decorrer dos anos 80 e 90, com a formação das lideranças comunitárias, começaram a buscar parcerias com as prefeituras municipais, e as comunidades começaram a ganhar sede escolar (todas feitas em madeira de lei, cobertas de palhas para aliviar o calor, carteira, lousa, giz, alguns materiais didáticos e um professor com formação no Curso de Magistério, pago pela prefeitura da cidade próxima da comunidade). É importante ressaltar que nem todas as comunidades dispõem de prédios escolares.

Nos anos 2000, o cenário começou a mudar. Alguns prédios escolares receberam melhoria na infraestrutura. A maioria das escolas hoje é cobertas com folhas de alumínio e possuem ventiladores, merenda escolar, livros didático/MEC. O Estado qualificou os professores, antes com o Magistério Indígena e depois com o Curso Normal Superior pelo Projeto PROFORMAR da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). De acordo com Edna Alencar (2010, p. 113), “apesar dos direitos expostos na LDB 9.394/96, as formas de ensino não se adequam às demandas e expectativas dessas populações”. Devemos destacar que as cores das escolas representam as cores das bandeiras do município que as mantêm. É preciso que haja possibilidades de criação de espaços nas escolas que reconheçam os saberes locais e a valorização desses saberes tradicionais, pois eles devem representar crescentes melhorias no ensino-aprendizagem dessas populações.

As escolas nas comunidades de Mamirauá funcionam no horário diurno e noturno, geralmente com dois ou três professores na escola. As salas de aula são multisseriadas do 1º ao

9º ano do Ensino Fundamental. Para os alunos do Ensino Médio, o Estado/SEDUC realiza, em algumas comunidades, um projeto de teleaulas, transmitidas por um Telecentro, situado em Manaus, com a participação de um professor/assistente, como no Projeto PROFORMAR. Torna saliente que na comunidade de Vila Alencar os alunos que estão cursando o Ensino Médio acordam às 5h da manhã e esperam um barco que a Prefeitura de Alvarães envia, para que haja possibilidade de 09 alunos cursarem Ensino Médio nas escolas estaduais da cidade. Já na comunidade de São Raimundo do Jarauá, há 20 alunos esperando pela SEDUC. O presidente da comunidade informou que já entrou em contato com a coordenadoria Distrital da SEDUC no município de Tefé, mas até o momento não obteve respostas plausíveis a respeito de implantar novamente o Tecnológico na comunidade. Segundo o coordenador do programa/SEDUC, os procedimentos já estão sendo estudados para que em 2020 esses alunos possam cursar o Ensino Médio. Os serviços de limpeza e merenda nas escolas são realizados pelas mães/moradoras. Elas recebem um salário mínimo das prefeituras, mas não recebem formação sobre o manuseio da merenda nem sobre as formas de limpeza e manutenção dos livros e outros equipamentos. As escolas em que foram realizadas a pesquisa não possuem energia elétrica durante o dia. Porém, no horário noturno a energia é estabelecida por um gerador. Para a compra desse combustível a prefeitura fornece a metade do custeio, enquanto a comunidade coopera com a outra.

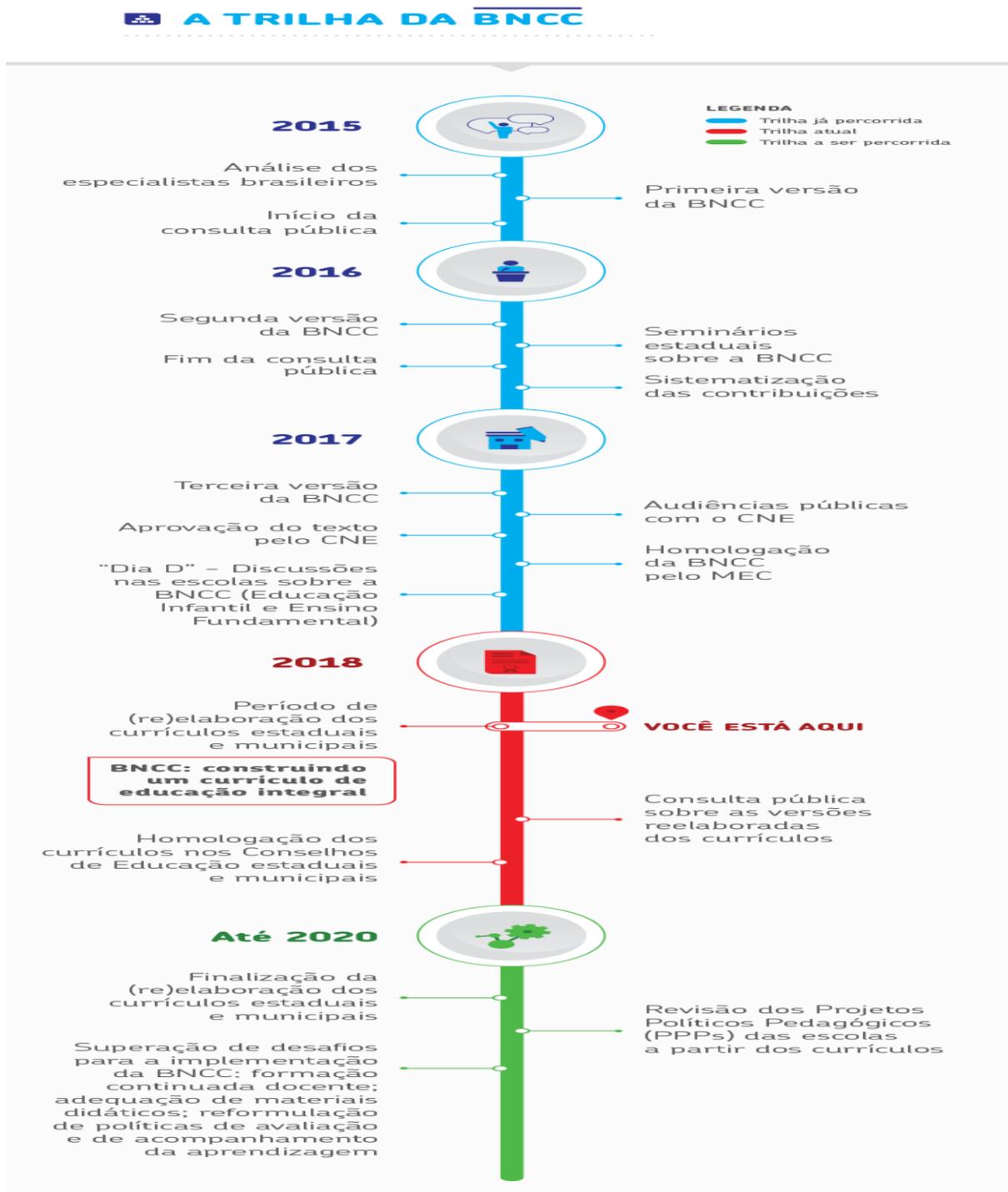
A formação continuada para os professores e o pagamento dos salários é de responsabilidade das Secretarias Municipais de Educação das cidades de Alvarães e Uarini. Os coordenadores pedagógicos das Secretarias de Educação, que representam as duas escolas disseram que o Planejamento para os professores rurais ocorre por Calha de Rio, onde a concentração é em um Polo, e os professores das demais comunidades da Calha deslocam-se até o local do evento. A alimentação fica a cargo dos professores e das Secretarias de Educação. “É o documento mais global; expressa orientações gerais que sintetizam, de um lado, as ligações do projeto pedagógico da escola com os planos de ensino propriamente ditos” (LIBÂNEO, 1993, p. 225). Assim como as formações são realizadas da mesma forma, as disciplinas são selecionadas de acordo com os relatórios emitidos pelas escolas das comunidades e abordam as dificuldades que os alunos demonstram no decorrer de cada bimestre. Ao final do encontro, o professor tem a oportunidade de dar sugestões sobre o que precisa ser melhorado e as suas dificuldades na sua comunidade. Isso serve para o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula. O coordenador pedagógico do município de Alvarães relatou que os PPP estão em construção somente em algumas escolas das comunidades. Porém, nas duas

escolas contempladas na pesquisa, a construção do PPP ainda não teve início. Segundo os professores, no início do ano letivo de 2019, a Secretaria de Educação do município de Alvarães contratou uma Mestre em Educação para falar sobre a importância do PPP. Participaram todos os professores, incluindo os da zona urbana e da zona rural. Nesta formação, os educadores ouviram também sobre a obrigatoriedade do cumprimento do currículo, pois isso ajuda o desempenho dos estudantes nas Avaliações Nacionais. Nos levantamentos com os Secretários de Educação dos municípios, verificamos que a contratação dos professores é feita por meio de um Processo Seletivo Contínuo (PSC). Os professores são escolhidos pelos seus Currículos Vitae. Os primeiros selecionados para as vagas existentes nas escolas das comunidades são os que têm formação na área; em seguida, os que estão cursando algum Curso Superior; ao fim, os que possuem o Ensino Médio, pela necessidade de completar o quadro de professores nas escolas das comunidades.

Alguns projetos que o Instituto Mamirauá realiza ainda não contemplaram as duas escolas pesquisadas. Os professores relataram que a participação do Instituto Mamirauá nas escolas seria de extrema relevância, pois estão em comunidades dentro de uma área de proteção e seria favorável que o Instituto fosse às escolas falar sobre as áreas de: educação ambiental, sustentabilidade e proteção ao meio ambiente. Esses projetos precisariam ser levados até a Instituição escolar. Em conversa com as pesquisadoras do RDS Mamirauá, a falta de apoio econômico é um grande impasse para o cumprimento dessa tarefa. Seria muito importante preparar as futuras gerações para que esses alunos pudessem viver de forma respeitosa com o meio ambiente. Segundo Edna Alencar (2010, p. 115), “as lideranças comunitárias, continuam lutando por melhoria nas condições de Educação junto ao poder público”. Contudo, apesar das reivindicações, a qualidade nas políticas públicas destinadas à educação da zona rural continua deixando a desejar. Os gestores precisam ouvir o que o povo da floresta têm a dizer. Assim, o ensino-aprendizagem dará possibilidades de sonhos a essas comunidades tradicionais na Amazônia.

2.2 Base Nacional Comum Curricular – BNCC e a Diferença dos PCNs: aplicabilidade em sala de aula nas comunidades de Vila Alencar e São Raimundo do Jarauá na RDS Mimirauá

Figura 06:



Fonte: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC/o-que-e-BNCC.html>

É preciso se manter se atentar o fato de que o currículo não é neutro, ao ser veículo de conhecimentos selecionados, ele se liga ao poder, à homogeneização ou diferenciação da escola e por isso os educadores precisam estar alertas às suas implicações sociológicas e culturais quando de sua estruturação. (OLIVEIRA, 2008, p. 545)

Apesar do quadro de percurso acima citado, as discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) iniciaram em 2014 e tinham como objetivo central a participação de todos em prol de uma Educação Básica de qualidade, em que seria possível o aluno adquirir as competências necessárias durante etapas e modalidades de todo o processo, tornando-se a Base fundamental para a formulação e reformulação dos currículos escolares em todo o território brasileiro. Com isso, havia também o intuito de poder contribuir para o alinhamento de outras políticas públicas, voltadas à educação: formação de professores, avaliação, processo de infraestrutura das instituições escolares, entre outras. Os professores das duas comunidades pesquisadas, houve relatos de que eles ainda não tiveram nenhuma formação sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os coordenadores pedagógicos da cidade de Alvarães e Uarini informaram que nos cursos oferecidos pela Fundação Amazônia Sustentável (FAZ), em parceria com a Petrobrás, existia um subitem com informações sobre o significado da BNCC e a importância para a Educação no país. Abaixo, a foto e a ATA de uma reunião com os professores da Educação Básica/2018 – zona urbana. Nessa, a principal temática era a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): um direito de todos.

Figura 07



Fonte: Sec. Mun. de Educação: explicações aos professores sobre a BNCC – zona urbana/2018



Tabela: 02 - Comissão Estadual BNCC/AM, Portaria GS Nº 242 publicada no DOE de 21 de fevereiro de 2018. Acordo de Parceria Técnica, Extrato publicado no DOE em 05 de abril de 2018.

ATA REUNIÃO – DOCUMENTO CURRICULAR DO AMAZONAS

DATA/HORÁRIO:	20/07/2018, às 15h00
LOCAL:	Municípios de Alvarães e Uarini
OBJETIVO:	Análise do Documento Preliminar de Currículo do Amazonas – Anos Iniciais.
PAUTA/PONTOS DE DISCUSSÃO:	<ul style="list-style-type: none"> • Educação no Amazonas; • A perspectiva da Educação Inclusiva nos Anos Iniciais; • Os Anos Iniciais e a inserção das Tecnologias Educacionais no Fazer Pedagógico; • A Avaliação nos Anos Iniciais; • Área de Linguagens; • Área de Matemática; • Área de Ciências Naturais; • Ensino Religioso.
ENCAMINHAMENTOS E DEMAIS ANOTAÇÕES:	<ul style="list-style-type: none"> • É extremamente importante que o ensino da Educação no Amazonas atenda às peculiaridades regionais, com sua cultura, tradição, costumes, além dos conteúdos que norteiam toda esta temática desde o 1º ano do Ensino Fundamental, perpassando por todas as etapas. <ul style="list-style-type: none"> • Em relação à inserção das Tecnologias Educacionais no Fazer Pedagógico, nos Anos Iniciais é de suma importância que projetos já existentes sejam ampliados para todos os anos. Trazer os benefícios da tecnologia para sala de aula e fornecer Formação para os docentes trabalharem com essas tecnologias com certeza trará um enorme avanço para educação; • A perspectiva da Educação Inclusiva nos Anos Iniciais é que cheguem à sala de aula profissionais preparados para receber os alunos nas suas mais variadas necessidades;



Tabela: 03 Comissão Estadual de Implementação da BNCC/AM, Portaria GS Nº 242 publicada no DOE de 21 de fevereiro de 2018.

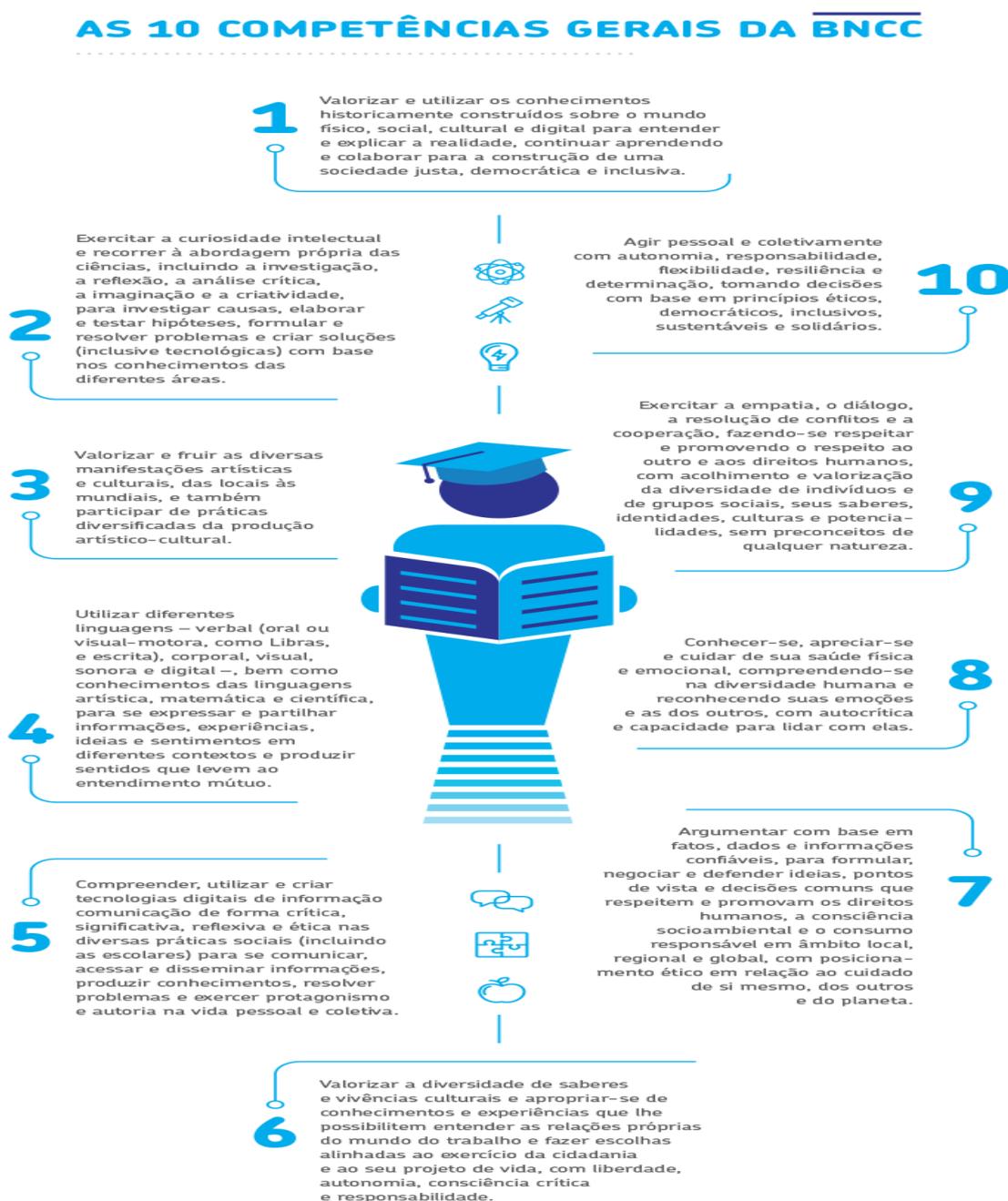
Acordo de Parceria Técnica, Extrato publicado no DOE em 05 de abril de 2018.

ATA REUNIÃO – DOCUMENTO CURRICULAR DO AMAZONAS

DATA/HORÁRIO:	20/07/2018, às 09h00
LOCAL:	Municípios: Alvarães e Uarini
OBJETIVO:	Análise do Documento Preliminar de Currículo do Amazonas – Anos Finais
PAUTA/PONTOS DE DISCUSSÃO:	<ul style="list-style-type: none"> • Educação no Amazonas; • A Educação Inclusiva nos Anos Finais; • As Tecnologias Educacionais no Fazer Pedagógico nos Anos Finais; • A Avaliação nos Anos Finais; • Área de Linguagens; • Área de Matemática; • Área de Ciências Naturais; • Ciências Humanas; • Ensino Religioso.
ENCAMINHAMENTOS E DEMAIS ANOTAÇÕES:	<ul style="list-style-type: none"> • É de suma importância que a Educação no Amazonas seja trabalhada de forma aprofundada e embasada, principalmente na região em que estamos localizados. Assim, é extremamente importante que o ensino da Educação no Amazonas atenda às peculiaridades regionais, com sua cultura, tradição, costumes, além dos conteúdos que norteiam toda esta temática; • A Educação Inclusiva nos Anos Finais, assim como em todas as etapas da educação, necessita de uma atenção especial, tendo em vista as mais variadas necessidades especiais que a escola possui e a sua fragilidade em atender esses alunos especiais. Em relação à Educação Especial, é necessário um acompanhamento diferenciado

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento que garante os direitos, as competências e as habilidades que o aluno da Educação Básica precisa no decorrer dos anos de estudos. Abaixo estão 10 competências necessárias:

Figura 08



Fonte: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC/o-que-e-BNCC.html>

É importante que todos participem da construção curricular, porém, os interesses de quem elabora os documentos escolares muitas vezes não são os mesmos interesses de quem os cumpre, tornando o ambiente escolar um local minado e fazendo a sociedade brasileira desigual e muito individualista. Quando perguntado aos coordenadores pedagógicos o porquê dá não participação dos professores da zona rural, a resposta que tivemos foi a falta de recursos financeiros. Com isso, chegamos à conclusão de que existe um grupo de profissionais que são excluídos do processo. Logo, existem os grupos agraciados e os que não são favorecidos com os conhecimentos. O que se observa na fala dos professores onde foi realizado o trabalho de pesquisa é que os profissionais que trabalham na Educação Básica não têm entendimento ou clareza sobre os seguintes assuntos: O que é BNCC? O que é Proposta Curricular? O que são os PCNs? E que as suas escolas ainda não possuem PPP. Em contrapartida, os seus discursos valorizam a importância dos saberes tradicionais nas salas de aulas, por alguns motivos: rapidez com que os alunos aprendem o aumento da participação e interesse nas aulas. Eles ainda reclamam de falta de uma formação continuada, a qual aborde as temáticas; incentivos morais e financeiros para os projetos que tragam o saber local para dentro das escolas. Além disso, deixam claro que, mesmo estando situados em uma Reserva de Desenvolvimento Sustentável, somente tiveram reuniões comunitárias com as temáticas de: conservação, preservação, preservação, mas o curso de formação continuada com os profissionais de educação e alunos ainda não ocorreu, assim como não houve palestras, livros de apoio, materiais pedagógicos, entre outros meios, que valorizem a realidade local. O Instituto Mamirauá ainda não os disponibilizou para as escolas das duas comunidades pesquisadas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um instrumento capaz de avaliar ano a ano o que precisa ser ajustado na aprendizagem dos alunos da Educação Básica. O documento é discutido e criado por especialistas, capazes de planejar e analisar os projetos que beneficiaram de alguma forma a aprendizagem dos alunos nos diferentes níveis escolares e nas idades correspondente a cada estudante.

[...] compreender a cidadania como participação social e política, assim como, exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças sociais, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (BRASIL, 1997a, p. 7).

Os PCNs começaram a ser discutidos nos anos de 1987 e laborados em 1988, por uma equipe de especialistas ligadas ao Ministério da Educação (MEC). Esse documento visava à base para a construção curricular, na intenção de ser trabalhada nas escolas em todo o país.

Tinha-se como uma de suas meta a seleção de conteúdos mínimos a serem ministrados em sala de aula, afim de que os estudantes pudessem adquirir as competências e as habilidades necessárias para a vida adulta. Entretanto, alguns estudiosos da Educação (BRASIL, 2002) começaram a questionar sobre a pouca valorização das disciplinas de Linguagens, Literatura e História, para uma fase da Educação Básica, incluindo o Ensino Médio. No contexto geral, a aplicabilidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais demorava na avaliação dos resultados pretendidos. E isso se tornava uma barreira para o sistema, que precisa de respostas com mais rapidez. Por esse motivo, precisou ser repensado para atender a todos níveis da Educação Básica. As Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio informam:

Entender as manifestações do imaginário coletivo e suas expressões na forma de linguagens é compreender seu processo de construção, no qual intervêm não só o trabalho individual, mas uma emergência social historicamente datada. O estudo dos estilos de época, por exemplo, em interface com os estilos individuais, adquire sentido nessa perspectiva: a de que o homem busca respostas – inclusive estéticas – a perguntas latentes ou explícitas nos conflitos sociais e pessoais em que está imerso (BRASIL, 2002, p. 52).

A língua, bem cultural e patrimônio coletivo, reflete a visão de mundo dos seus falantes e possibilita que as trocas sociais sejam significadas e ressignificadas: No domínio desse conceito está, por exemplo, o estudo da história da literatura, a compreensão do dinamismo da língua, a questão do respeito às diferenças linguísticas, entre outros (BRASIL, 2002, p. 66).

A formação do aluno deve propiciar-lhe a compreensão dos produtos culturais integrados a seu(s) contexto(s) – compreensão que se constrói tanto pela retrospectiva histórica quanto pela presença desses produtos na contemporaneidade (BRASIL, 2002, p. 69).

Contudo, alguns autores contestam que na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não houve o aproveitamento dos resultados dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), devido ao uso das tecnologias do rádio, da TV, entre outros. Assim, traçam severas críticas sobre o aproveitamento desse Programa, que ajudou a elaboração do currículo para os alunos do Ensino Fundamental. Com isso, mostram que ignoram totalmente sua importância e contribuição aos anos que ficou como forma do professor interagir os seus conteúdos com os temas transversais dentro da sua sala de aula. Mas porém, um ponto positivo que precisa ser elencado sobre a Base Nacional Curricular (BNCC): apesar da resposta aos pensadores e aos projetistas da Educação brasileira com mais rapidez, as políticas públicas precisam ser repensadas e planejadas para Educação que atenda a real necessidade das comunidades ribeirinhas da Amazônia, em relação ao currículo mínimo. Entretanto, o que se

pode observar nos discursos dos profissionais de educação nas comunidades pesquisadas é que muitas vezes as escolas não são contempladas com os cursos de formação, oferecidos nas sedes dos municípios. Isso acontece devido à falta de recursos financeiros. Quando se usavam os PCNs, os professores interdisciplinarizavam e transdisciplinarizavam os conteúdos programáticos, utilizando os livretos/PCNs de que dispunham em suas comunidades. Assim, trabalhavam a realidade local. Os professores entrevistados nas duas comunidades pesquisadas relatam que eles tinham respaldo para trabalhar em sala de aula a realidade da comunidade, em prol da aprendizagem dos alunos, baseados na vivência dos alunos, pois, eles tinham em mãos o documento que lhes assegurava esse direito, os PCNs. Com a implantação da BNCC, até o momento/2019, os profissionais que fazem a educação acontecer na Reserva não tiveram orientações plausíveis sobre como devem ministrar e avaliar os conteúdos a serem repassados aos em sala de aula, como destaca com muita propriedade o autor abaixo:

Esse silêncio revela a que vem a proposta. Ela pretende substituir os PCN como algo novo, ignorando a situação já existente e valendo-se de uma nova linguagem para afastar muitas das críticas feitas aos PCNs. Senão, seria precedida de um diagnóstico e uma análise crítica que fundamentasse as mudanças propostas. (TONEGUTTI, 2016, p. 4)

Apesar do enorme distanciamento entre as duas propostas, deverão ser considerados alguns pontos que elas trazem as disciplinas curriculares, a rapidez de avaliação e análise dos resultados que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) proporciona ao processo ensino-aprendizagem. Porém, o que falta aos especialistas em Educação é integrar o etnoconhecimento às propostas pedagógicas das escolas que se situam nas comunidades Amazônicas. Na entrevista, os coordenadores pedagógicos das cidades responsáveis pelas comunidades de Vila Alencar e São Raimundo do Jarauá informaram que a aplicabilidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas comunidades sob suas competências terão a oportunidade de rever o que está sendo empregado com sucesso no trabalho pedagógico e tentar reajustar para as comunidades dentro das suas reais possibilidades. Os PCNs davam uma sensação de liberdade para professor trabalhar os conteúdos em sala de aula. Os professores ressaltaram que dispõem desses conhecimentos e que precisam repassar para os outros professores recém-chegados. No relato dos professores, os PCNs poderiam até não mostrar os resultados com rapidez, mas ajudavam muito a diversificar a maneira de desenvolver as atividades a partir da vivência dos alunos.

Portanto, algumas dúvidas que surgiram em 2015, com relação à nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foram: Será respeitada a diversidade existente no ambiente

escolar? Ou seguirá o currículo comum? Essas dúvidas estão sendo respondidas em 2019, pois não se pretende mostrar um currículo pronto e acabado, para ser trabalhado pelos professores, mas sim, formas que as Diretrizes Gerais de orientação pedagógica podem ser repensadas, além da obtenção de bons resultados nas avaliações externas, podendo os educadores ter ganhado uma forte aliada no desenvolvimento das suas atividades. O sistema educacional brasileiro pode ter sido beneficiado com a rapidez no planejamento e na execução de políticas públicas, pois, quando se tem clareza do papel da escola, estamos respeitando a democracia e as Leis constitucionais que regem o sistema. Desse modo, em uma escola situada na capital do Estado do Amazonas ou em uma comunidade que situasse dentro de uma Reserva de Desenvolvimento Sustentável, poderá haver, através de um trabalho sério dos nossos representantes políticos, o alcance dos resultados consideravelmente favoráveis ao desenvolvimento do homem Amazônico.

2.3 Processo disciplinador, mecanismos de controle e matérias didáticos pedagógicos utilizados pelos professores nas escolas Nossa Senhora de Fátima em Vila Alencar e Divino Espírito Santo em São Raimundo do Jarauá

O processo histórico do ensino-aprendizagem sempre fez parte do modelo de conduta e comportamento do indivíduo. Em meio ao processo civilizador, Norbert Elias, (1994 pag. 159), defende que “a ação educativa faz parte de um conhecimento em que os homens se tornam civilizados”. A formação de crianças e jovens institucionalizadas na escola faz com que os pais busquem nas instituições as transformações individuais, profissionais e dos grupos a que pertencem seus filhos, que para alguns estudiosos, como Norbert Elias, Foucault, Montessori, defendem que a escola, a família, as empresas, são instituições onde acontecem as regras de convivência e as relações de sociabilidade. Segundo Norbert Elias, (1994 pag. 159), “não existe atitude natural no homem”. O autor afirma que o homem segue regras de convivência, sendo o processo educativo um dos grandes colaboradores para o processo de civilização do homem. Em conversa com os dois presidentes das comunidades trabalhadas, ambos relatam que os pais buscam na escola as oportunidades que eles não tiveram na fase de criança e adolescência, pois tinham que trabalhar e ajudar no sustento da casa. Norbert Elias (1994), Foucault (1994) e Montessori (1973) dão fundamentos teóricos que contribuem significativamente com este trabalho de pesquisa, pois reafirmam que as regras educacionais e os materiais didáticos pedagógicos, ajudam no controle de movimentos dos corpos, nas regras de higiene, na

concentração, nas normas de convivência em grupo, entre outros aspectos. O processo civilizador recebe muitas vezes na escola o nome de: proibição, permissão, vergonha ou embaraço. Esse controle social que se usa na escola não escolhe cor, raça e classe social, entretanto, não há uma obra específica de Norbert Elias sobre os comportamentos no processo ensino-aprendizagem, como dos outros autores citados. Sabemos que esse comportamento se dá na escola e na base familiar. A escola, como instituição, tem o poder de controle do tempo, do espaço e da normatização, sendo essas regras, padrões e condutas que modelam o indivíduo para o convívio social. Na observação de uma aula, em uma sala multisseriada do Ensino Fundamental, na Escola Nossa Senhora de Fátima em Vila Alencar, o professor de Matemática fala a seguinte frase aos seus alunos: “- Já são 10 minutos para as 17h, enfim, somente irá para casa quem terminar a atividade”, em observação na rotina comunidade em questão. Os comunitários, mesmos cansados da labuta do dia a dia, crianças, jovens e adultos, encontram-se no campo de futebol a partir das 17h, para jogarem futebol e vôlei. A imagem abaixo demonstra a ansiedade dos alunos para terminarem a atividade e saírem da escola, porém, os mesmos terão que cumprir as regras estabelecidas pelo professor.

Figura 09: Sala multisseriada/aula de matemática. E.M. Nossa Senhora de Fátima – Vila Alencar.



Fonte: Arquivo pessoal

O que podemos observar na aula de matemática é que o professor usou o tempo estipulado pela escola para a saída dos alunos, afim de que eles terminassem as obrigações do dia a dia da. As regras foram estabelecidas no início das atividades e, como recompensa, eles

poderiam ir para casa ao final da atividade de matemática. Ao usar esse método, o professor mostrou uma forma de disciplinar e compensar os alunos que terminassem a atividade. O educador está usando uma norma, uma regra ou uma forma de controle. Isso demonstra, segundo o professor, uma maneira que ele tem de exigir respeito e o cumprimento das normas e regras preestabelecidas, mostrando que pode sim existir uma relação de poder na sala de aula. Foi possível perceber que nas duas comunidades pesquisadas existem normas de convivência dos alunos nas escolas. Com base nisso, constatamos que, para uma vida saudável em grupo, é essencial o estabelecimento de regras. Segundo Foucault, (1973, pág., 202), “as práticas disciplinares têm como objetivo e finalidade a construção de sujeitos rápidos, ordeiros, eficientes, produtivos, úteis, disciplinados e dóceis”. Para que se tenha efeito, alguns mecanismos de disciplinamentos são usados, como: ordenação de espaço, de tempo, avaliação, competição, premiação, punição, entre outros. Essas técnicas visam à construção do indivíduo uma capacidade produtiva.

Quando Foucault descreve a construção do modelo disciplinar instituído pela sociedade nos séculos XVII E XVIII, demonstra que instituições como a prisão, o manicômio e a escola servirão para recolher, educar e reeducar os seres humanos que precisam enquadrar-se no modelo de cidadão, “bom” e produtivo. O estabelecimento de um saber se materializa nas práticas escolares como um saber verdadeiro, porque está sendo repassada no espaço da escola, instituição que representa o local a quem deve ir todos aqueles que querem aprender. (MAGALHÃES, 2002, p. 83)

Como já foi exposto anteriormente, o regime disciplinar na escola surgiu como forma de controlar o corpo e a mente dos alunos. A escola é a instituição que se utiliza de inúmeros recursos didáticos, pedagógicos, além de discursivos como forma de mostrar saber, poder e controle. Isso ocorre não somente com os alunos, mas com todos os que rodeiam o ambiente escolar e, assim, esse controle tem como finalidade tornar o homem mais eficiente nas suas atividades. Nas escolas das comunidades de Vila Alencar e São Raimundo do Jarauá, observamos que os professores organizam filas, com os alunos menores, na hora da entrada e no momento da merenda. Na comunidade de Vila Alencar, podemos observar que nesses dois momentos os professores já condicionaram as meninas à frente e os meninos atrás das filas. Perguntei para um dos professores o porquê de meninos sempre virem em sequência das meninas. Uma respondeu que é por respeito ao sexo feminino; o outro professor falou que é uma forma de controlar a turma e, ao mesmo tempo, mostrar que na escola existem regras que precisam cumpridas. Todos os professores foram unânimes em suas respostas de que não somente as avaliações devem disciplinar os alunos, mas as diversas ações pedagógicas que

ocorrem na relação entre professor e aluno. Em relação ao ensino e à disciplina, Foucault assim se posiciona:

O que torna oficial é um sistema de senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (1994, p. 44)

Através da instituição escola, há possibilidades de transformação na vida do indivíduo; por meio das técnicas, das regras e das estratégias, o espaço escolar consegue se organizar, capacitar e padronizar comportamentos. Para isso, utiliza-se de uma liberdade organizada e trabalhada mutuamente com os professores, os alunos e os pais. Um claro exemplo desse método de controle é o diário de classe, que registra ausência e presença, comportamentos, participações, avaliações, conteúdos trabalhados, enfim, anota-se o cotidiano da escola.

O material didático pedagógico é uma forma de auxiliar no aprendizado dos alunos, partindo de uma situação concreta até a abstração do que foi aprendido. Para a criança é muito valioso manusear o material didático pedagógico. Nas escolas em que a pesquisa foi desenvolvida, foi possível observar que os alunos têm um momento de aprender brincando. Esse momento é muito esperado pelos educandos. Eles vão até uma estante que fica dentro da sala e escolhem o brinquedo que querem manusear. Uma observação: o professor faz uma alerta aos alunos para terem o cuidado de não quebrar, manter limpo, não perder as peças, entre outros cuidados. A maioria desses materiais pedagógicos foram criados em conjunto pelos professores e pelos alunos maiores. Os objetos para a construção foram colhidos pelos alunos, professores e pais. Eles são os seguintes: madeira, tinta, folhas secas, sementes, linhas, cipós, capins, grãos, entre outros, Segundo Maria Montessori, (1973, pág.87),“é preciso colocar o indivíduo em condições de forjar seu próprio caminho na vida”. Esse método de aprendizado precisa manter a criança livre, pois a autora contesta o que a ciência experimental fez com os significados no aprendizado dos alunos e traz a possibilidade de simplicidade e seriedade na aquisição das habilidades necessárias para o desenvolvimento das crianças. A autora fundamenta e valoriza a educação dos sentidos, para que, assim, haja uma adaptação do aluno com o meio em que vive. Portanto, a pedagogia montessoriana, objetivo do desenvolvimento normal do ser humano dá-se através do manuseio dos materiais didáticos, contando sempre com a observação e a participação do adulto, como relata, abaixo:

A tarefa da educação se divide entre a mestra e o ambiente. A antiga mestra “ensinante” foi substituída por um conjunto muito mais complexo; quer dizer, coexistem com a mestra muitos objetos (os meios de desenvolvimento) que

contribuem para a educação da criança. A profunda diferença que existe entre nosso método e as chamadas “lições de coisas” dos métodos antigos reside em que os “objetos” não são uma ajuda para a mestra que a de explicar suas lições, ou seja, não são “meios didáticos”. São, em contrapartida, uma ajuda para a criança que os escolhe, que se apropria deles, os utiliza e se exercita segundo suas próprias tendências e necessidades e conforme os impulsos que o objeto desperta. (MONTESSORI, 1937, p. 176)

Portanto, o papel do material didático, com o auxílio do professor, contém valores inigualáveis, não somente na aquisição de competências e habilidades para o aluno, mas também no preparo do indivíduo para a vida. Quando esses materiais pertencem à realidade do aluno, como é o caso das Escolas Municipais Nossa Senhora de Fátima em Vila Alencar e Divino Espírito Santo, em São Raimundo do Jarauá, todos os profissionais relatam que o aprendizado tem significados e a aquisição dessas habilidades é mais rápido.

III CAPÍTULO

3. CURRÍCULO ESCOLAR E O ETNOCONHECIMENTO: PENSANDO UMA NOVA PRÁXIS PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS DAS COMUNIDADES DE VILA ALENCAR E SÃO RAIMUNDO DO JARAUÁ NA RDS MAMIRAUÁ

3.1 Historicidade do currículo escolar e os impactos nas comunidades da RDS Mamirauá

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

Para fazer esse percurso histórico sobre as teorias curriculares, fez-se necessário uma retomada ao desenvolvimento dos currículos sobre duas vertentes: o currículo centrado no conhecimento, em que o ensino não pode ser separado da religiosidade – os ensinamentos são voltados para o “sagrado”, devendo ser entendido como um saber universal, reto, inquestionável e sempre ligados à teologia; desta forma, as regras sobre o modo de aprender não poderiam ser quebradas; porém, a outra vertente traz um currículo centrado na preparação do indivíduo para a vida, em que o conhecimento poderia ser reconstruído pelo aluno por meio das suas referências culturais e pessoais, tornando o professor e a escola os protagonistas dessa nova forma de ensinar.

Há muitas definições de currículo: conjunto de disciplinas, resultado de aprendizagens pretendidas, experiências que devem ser proporcionadas aos estudantes, princípios orientadores da prática, seleção e organização da cultura. No geral, compreende-se currículo como um modo de seleção da cultura produzida pela sociedade para a formação dos alunos; é tudo que se espera seja produzida pela sociedade para a formação dos alunos; é tudo que se espera seja apreendido e ensinado na escola. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 362).

As primeiras escolas públicas começaram a surgir em meados de 1830, tendo como a pioneira a escola Imperador Dom Pedro II. Foi esse mesmo imperador que assinou, em 1855, a aprovação do Currículo Nacional Escolar. Esse documento tinha como objetivo central a formação cultural do homem, pois indicava o que deveria ser ensinado no nível elementar em 9 anos, o que hoje corresponde ao Ensino Fundamental I e II e ao Ensino Médio. Nesse

currículo, estavam incluídos: leitura, escrita, conteúdos muito básicos de gramática e aritmética, pesos e medidas, história sagrada e educação moral no elementar; passando para outro nível de ensino, o que hoje chamamos de Ensino Médio, estavam contemplada 10 disciplinas, estando presente nessa proposta curricular o Francês e o Latim.

No século XX, essas disciplinas tinham o intuito de desenvolver as novas gerações habilidades necessárias às ocupações da vida adulta. Em 1940, as Leis Orgânicas de Ensino fixaram as disciplinas obrigatórias nos currículos escolares de todo país. Na educação básica, para o nível Fundamental II, foram 13 disciplinas obrigatórias e, para o Ensino Médio, chegava a 16 obrigatórias. Assim, essa pedagogia se tornou hegemônica e pendurou por vários anos, sendo desestabilizada no final dos anos 1960. O poder público federal, em parceria com os estados, disponibilizou a tradução das disciplinas em Programa Específico, entretanto, até os dias atuais essas esferas governamentais jogam uma para outra as responsabilidades com a educação brasileira.

Nas décadas de 70 e 80, surgiram as críticas ao caráter instrumental, as chamadas teorias críticas do currículo, quebrando com as formas técnicas e despertando as atenções às questões curriculares para um caráter muito mais politizado, levando em conta as questões: do fazer pedagógico, negação e neutralidade dos conhecimentos, da afirmação do poder da social, entre outros aspectos. Nos anos 90, o poder tecnológico traz uma nova tendência às informações e, nesse cenário, faz-se necessário repensar uma nova proposta curricular para a educação brasileira. Como afirmam os estudiosos:

Neste cenário, desestruturam-se certezas, abalam-se crenças, questionam-se valores e saberes. A crise se propaga nos diferentes setores da atividade humana. Desconfia-se das explicações, das teorias e dos métodos tradicionais aceitos. Instala-se uma crise de paradigma... (BRANDÃO *apud* MOREIRA, 1998, p. 12)

Acentua-se a crise na construção curricular e cresce a pós-crítica com o surgimento de discursos sobre: diferenças e desigualdades sociais, identidade, significação, subjetividade, discurso, cultura, gênero, poder, sexualidade, representação, raça, etnia, religiosidade, multiculturalismo. Há uma grande necessidade de se pensar para a Amazônia um currículo que possa atingir a pluralidade cultural. Os PCNs, em um dos seus volumes, descrevem:

...é importante salientar que cabe às equipes técnicas e aos educadores, ao elaborarem seus currículos e projetos educativos, adaptar, priorizar e acrescentar conteúdos, segundo sua realidade quanto ao nível de desenvolvimento dos alunos.

As condições básicas para o desenvolvimento do tema transversal da Pluralidade Cultural são:

- Criar na escola um ambiente de diálogo cultural, baseado no respeito mútuo;
 - Perceber cada cultura na sua totalidade: os fatos e as instituições sociais só ganham sentido quando percebidos no contexto social em que foram produzidos; e (...)
- (BRASIL, 1998, p. 95).

Os PCNs são capazes de fazerem o elo entre a realidade do aluno e a teoria da sala de aula, fazendo com que o aluno perceba que está inserido em um processo social, histórico e cultural. Trabalhar essa diversidade cultural é importantíssimo para o processo educacional da Amazônia, pois contribui para uma identidade formada em valores correspondentes a sua comunidade. Os professores das comunidades trabalhadas na pesquisa relatam por unanimidade que nos planejamentos sempre discutem a importância dos conhecimentos locais, como uma forma prazerosa, atrativa e que, segundo os entrevistados, os alunos aprendem com mais facilidade. O exemplo disso é esta atividade de Língua Portuguesa, que pertence a uma cartilha encontrada pela gestora da escola na Biblioteca do Instituto Mamirauá no município de Tefé. O professor trabalha em uma sala multisseriada, na comunidade do São Raimundo do Jarauá, na Escola Municipal Divino Espírito Santo, com alunos do 4º e 5º. O professor entrevistado na pesquisa, diz que a melhor maneira de preparar o planejamento das aulas é após as reuniões de pais e mestres, pois os pais relatam como percebem a aprendizagem e o interesse dos seus filhos com determinados conteúdos.

Figura 10

2- Marque x nas alternativas corretas:

a) () Existem peixes cartilagineos e peixes ossos.

b) () A pescada, o surubim e o pirarucu são peixes ossos.

c) () As arraias e os tubarões são peixes cartilagineos.

3- Complete as frases com as palavras do quadro:

cartilagenoso - escamas - condrites - tubarões - osteictes - ósseos - pescada - surubim - sardinha - placóides.

a) Os peixes possuem duas subclasses os _____ e os _____.

b) As _____ dos peixes cartilagineos são muidas, denominadas _____.

c) Os condrites são peixes _____.

d) Os osteictes são peixes _____.

e) Pertencem a classe dos peixes ossos a _____ e a _____.

4- Pesquise o item 4 do próximo texto e responda:

a) O que acontece com peixes ossos e ovíparos durante sua reprodução?

5- Responda:

a) De exemplo de peixes cartilagineos _____

b) De exemplo de peixes ossos _____

Assunto: Característica dos peixes ósseos

- 1- Possui bexiga natatória, que é um órgão de equilíbrio hidrostático ou seja, equilibra o peso do peixe na água para que ele possa subir e descer ou manter-se parado.
- 2- Possui operculo ósseo, protegendo e recoberto as brânquias que são responsáveis pela respiração dos peixes.
- 3- São poicilótermos, isto é, a temperatura corporal varia de acordo com a temperatura do ambiente, conhecidos como animais de "sangue frio".
- 4- A grande maioria é ovípara, com fecundação externa (a fêmea põe os ovos e os machos fertilizam esses ovos fora da mãe). A maioria dos filhotes ou alevinos, quando nasce, são bem diferentes de sua forma adulta.

COLOCANDO EM PRÁTICA

1- Numere corretamente a segunda coluna de acordo com a primeira:

b) () Defeso é a medida legal de proteção dos peixes na época da desova.

c) () O defeso vale tanto para a pesca profissional como para a amadora e desportiva.

d) () O pescador profissional tem direito a um salário-desemprego.

e) () Podemos pescar pirarucu na período da desova.

2- Responda:

a) Qual é a lei que dá direito a um salário-desemprego aos pescadores profissionais no período da desova?

b) Por que o pirarucu tem o defeso mais longo?

c) Quando os bodecos se tornam independentes dos pais pirarucus?

d) O que é o defeso?

3- Pesquise e registre nos quadradinhos o nome dos locais onde os peixes abaixo representados fazem seus ninhos e se reproduzem.

TAMBAQUI

BODÓ

PIRARUCU

TUCUNARÉ

MATEMÁTICA

- Operações com números naturais
- Números romanos
- Sentença matemática
- Valor absoluto e valor relativo
- Sistema de numeração decimal
- Dobro, triplo, quádruplo e quádruplo de um número
- Números ordinais
- Representação fracionária

A atividade acima traz elementos regionais, do cotidiano do aluno. Segundo o entrevistado, essa cartilha foi confeccionada por uma pesquisadora do Instituto Mamirauá, mas foi trazida para a comunidade de forma aleatória pela gestora da escola, para ser trabalhada com os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, no ano de 2012. Em relatos do professor, a ideia deu tão certo que a escola passou a usar a cartilha e o livro didático, disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Alvarães, paralelamente pelos professores. A gestora da escola e o professor entrevistado informaram que esse método trabalha a realidade dos alunos e lhes oferece uma visão de mundo, pois, além de interagir com o meio em que eles vivem, são capazes de viajarem através do conhecimento sem sair da comunidade. Vale ressaltar que, geograficamente, a comunidade de São Raimundo do Jarauá pertence ao município de Uarini e é assistida pelo município de Alvarães nos programas de: saúde, educação, mesmo que, deixando muito desejar. Todos os professores da comunidade de São Raimundo do Jarauá relataram que o Instituto Mamirauá nunca ofereceu um curso de formação continuada aos professores com a temática que envolve: educação ambiental, saberes tradicionais. Segundo algumas pesquisadoras da RDS Mamirauá, a logística é muito complicada, devido à intensidade e à complexidade da área, além da falta de pessoal e da verba insuficiente.

Os professores entrevistados na comunidade de Vila Alencar informaram que os conhecimentos tradicionais no currículo são bastante importantes. Os alunos demonstram muito interesse e participação quando há atividades que envolvem a vivência comunitária, como, por exemplo, a participação dos anciões contando histórias que ocorreram na comunidade anos atrás. Porém, reclamam que a Secretaria de Educação de Uarini exige que sejam cumpridos os conteúdos da Proposta Curricular e relatam que os professores têm o direito de dizerem o que os alunos precisam aprender, pois são eles que estão diariamente nas salas de aula. Dessa maneira, precisam de alguma forma participar na construção do currículo escolar, mas na realidade são apenas transmissores de conteúdo. Essas diretrizes para a Educação Básica ofereceram para a União, Distrito Federal, Estados e municípios uma elaboração clara e precisa dos currículos escolares. Os gestores educacionais elaboram as diretrizes, discutem e distribuem em sua jurisdição as diretrizes que permitem uma parte diversificada que valoriza as especificidades regional e local. No entanto, é claro que o Conselho Nacional de Educação - CNE é o grande responsável pela produção das Diretrizes Curriculares Nacionais, todavia, na realidade educacional brasileira, o Ministro da Educação é quem aprova ou não o que deve ser ensinado nas escolas de todo o país.

3.2 Currículo democrático multicultural na contemporaneidade das comunidades da RDS

Mamirauá

Após a homologação da Constituição Federal de 1988 fundada em princípios democráticos e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº9394/96, que confirmam os princípios democráticos e considera os sujeitos sociais como cidadãos com direitos à educação, as escolas passam a organizar seu projeto pedagógico e currículo escolar atendendo as novas diretrizes educacionais que emanam a necessidade de uma organização escolar que proporcione a humanização dos sujeitos e a diminuição da desigualdade cultural.

Fonte: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/o-curriculo-escolar-apos-a-lei-de-diretrizes/42421>. Acesso: 28 fev. 2019.

O currículo não deveria ter como objetivo principal a formação de cidadãos críticos? O currículo não deveria estar comprometido com as classes oprimidas? Os discursos proferidos pelo primeiro Ministro da Educação do novo governo, com o Sr. Ricardo Vélez, não estaria indo contra a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9.394/96 no momento em que ele fala “- universidades não são para todos”, mas “somente para algumas pessoas,” “alunos, professores e demais funcionários, sejam colocados em fila, na frente da bandeira do Brasil, cantem o Hino Nacional, repitam o slogan de campanha do atual Presidente da República, sejam filmados e enviados ao Ministério da Educação/MEC”? Os gestores públicos precisam criar Planos Estratégicos, promover mudanças, elaborar projetos, objetivar metas, produzir diretrizes e parâmetros que traga qualidade e equidade para a Educação. Enfim, é preciso que o governo deixe de lado esse debate ideológico/valores, que somente traz prejuízos ao povo brasileiro. Precisamos e temos o direito, como sociedade, de conhecer e participar da realidade educacional, social, política, econômica e cultural contemporânea do país. O que se torna perceptível, no cenário atual brasileiro, é a falta de uma gestão pedagógica séria e comprometida no Ministério da Educação. Isso pode estar acarretando o crescimento da violência, a falta de oportunidades para crianças, jovens e adultos. Segundo Mario Sérgio Cortella (2019), “o universo escolar é capaz de oferecer dignidade, respeito e desenvolvimento de oportunidades ao homem, preparando-o para uma vida cheia de significados”, e em uma entrevista à CBN.globoradio, no dia 27 de fev. de 2019, informou que:

Há ilegalidade e impropriedade no pedido do Ministro da Educação, várias legislações vedam filmar crianças para qualquer tipo de divulgação. Além disso, a inserção do lema de uma campanha política, é surpreendente. Ou é algo que serve para distrair nossa atenção de coisas mais sérias ou é de fato uma crença. Se for isso, é assustador.

Dessa forma, não seria uma visão errônea, equivocada, autoritária e excludente dos nossos governantes sobre os rumos que devem tomar a Educação Brasileira? Não seria uma

falta de respeito aos direitos constitucionais prescritos na Lei? Não fazendo aqui julgamento ou pré-julgamento, ficamos a perguntar: será que existe uma escola sem partido? Pois era o discurso da campanha eleitoral, em 2018. Alguns discursos ideológicos dos gestores públicos brasileiros nos fazem entender que os dirigentes da nação estão querendo partidarizar a Educação, tornando, assim, uma escola que prepara correligionários, alunos em cabos eleitorais do Governo Federal. Seria esse o prévio anúncio da volta da Ditadura de 1964? Onde os alunos repetiam após o Hino Nacional o slogan “Brasil, ame-o ou deixe-o”? Entretanto, o que precisamos, segundo Candau (2008, p. 72), é “uma política assimilacionista – perspectiva prescritiva – favorece que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica”. Portanto, análises, discursões e debates precisam ser feitos com a participação de toda a sociedade brasileira, para que não deixemos fugir das escolas uma educação pluralizada. Como no caso referido acima, em que envolve o Ministro da Educação, a sociedade, de imediato, deu a resposta. Não ao retrocesso educacional, deixando claro que todos, sem exceção de cor, raça ou crença precisam ter os mesmos direitos. Como enfatiza Boaventura Sousa Santos, (2009, pág. 21), “todos, sem exceção, precisam ter vez e voz.” Nesse intuito que os profissionais de educação entrevistados, que trabalham nas escolas das comunidades de Vila Alencar e São Raimundo do Jarauá, na RDS Mamirauá, buscam em seus discursos e em suas concepções: direitos, respeito e reconhecimento. Não se interessam somente pela valorização do seu trabalho no aspecto financeiro, mas também pela oportunidade de uma aprendizagem mútua entre professor, aluno, livro, comunidade, formação continuada, que faça a educação escolar se desprender do processo da educação bancária, pois neste sentido, somente beneficia um sistema maior capaz de qualificar a educação brasileira. Contudo, é preciso buscar uma saída, para integrar o saber local, que é produzido historicamente pelo homem, com o saber eurocêntrico. Como enfatiza Paulo Freire, (1987, pág. 139), sobre a importância da aprendizagem mútua, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Nesse sentido, a escola como um espaço democrático que promova o desenvolvimento da aprendizagem, tornando, assim, um ambiente saudável, que promova a aprendizagem mútua de todos os sujeitos que circulam nesse espaço, tornando-os capazes de desenvolver a criatividade, o raciocínio lógico, o caráter, enfim, prepará-los para a vida.

No entanto, a padronização escolar traz consigo incontáveis perdas. Aos poucos, resta nas escolas do currículo cultural. Isso implica diretamente no trabalho do professor em sala de aula, pois coloca-o como mero executor de tarefas planejadas para atender os interesses de uma determinada “elite pensante”. Nas conversas com os professores das escolas Nossa Senhora de

Fátima, Vila Alencar e Divino Espírito Santo, São Raimundo do Jarauá, foi unânime que, apesar dos cursos de formação continuada, com o apoio da Fundação Amazônia Sustentável (faz) e da Petrobrás, os quais valorizam a interdisciplinaridade dos conteúdos com a valorização do saber local, as duas Secretarias Municipais de Educação de Uarini e Alvarães cobram o cumprimento do currículo preestabelecidos no Plano Anual. Os relatórios e notas bimestrais e a elaboração do Plano de Aula, de acordo com as orientações das coordenadoras pedagógicas, que segundo os professores, raramente comparecem às comunidades. Com a normatização, professores e alunos perderão a possibilidade de se desenvolverem como sujeitos críticos, não sendo capazes de construir suas próprias histórias. Assim, tornam-se apenas tarefeiros, cumpridores de anseios e desejos imposto de cima para baixo.

A educação intercultural propõe superar a tradição histórica das relações de exclusão, desigualdade, opressão e assimetria cultural e linguística que se acentuou desde o Brasil – Colônia, acentuando-se na República e ainda vigente em nível social, cultural, linguístico e, sobretudo, econômico até os dias de hoje (LIBÂNEO, 2013, p. 43).

A escola, como um lugar plural, reforça a concepção de uma educação intercultural, que valoriza o encontro e o confronto de diferentes configurações no ambiente educativo, pois acolhe, respeita e valoriza o diferente. Os conteúdos aplicados no Ensino Fundamental estão definidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e devem conter: formação inicial e continuada dos professores, revisão de materiais didáticos e as matrizes de competências das avaliações. É necessário que estados e municípios sigam juntos na adequação do currículo, como um modelo pensado por Paulo Freire, opondo-se à compreensão restrita e tecnicista, pois, quando negamos os conhecimentos que circulam o ambiente escolar, podemos causar graves atrocidades no processo ensino-aprendizagem, como: a reprovação, o desinteresse e o abandono. O currículo é capaz de destruir a identidade dos alunos, tornando-os reprodutores de ideologias autoritárias, quando trabalhado sem liberdade, a mando e desmando de apenas um grupo pensante, causando nos educandos, impossibilidades de lutas a favor dos seus direitos. Freire defende que

O fim maior da educação deve ser desenvolvido a partir de diálogo e da consciência, onde as pessoas podem lutar por sua liberdade, contra a máquina opressora do capitalismo contudo somos a favor do multiculturalismo crítico, entendendo que o respeito à vida humana, diversidade cultural é essencial para a construção de um mundo de paz, como futuro educador vemos na instituição escolar uma força maior que nos conduzirá a esse processo social de justiça e democracia. (1987, p. 147)

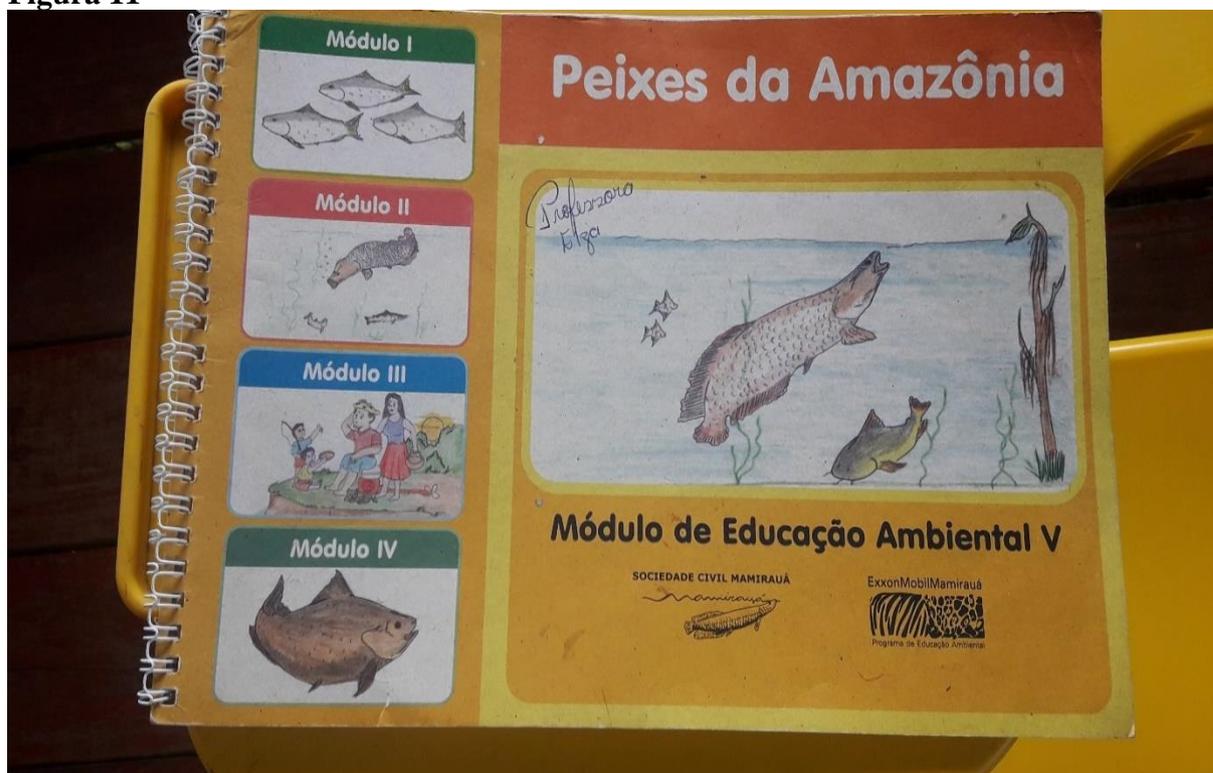
O currículo multicultural torna-se essencial no processo, pois é o retrato fiel da vivência

do estudante. Trabalha a opressão e a discriminação, valorizando as diferentes culturas: do negro, do indígena, do ribeirinho, já que é na escola, que se cruza essa diversidade de saberes. Isso se realiza do conhecimento mais complexo, como experimentos científicos, até o mais simples, não menos importantes, como na pescaria de um pai com o seu filho em um lago amazônico, em que o pai na canoa ensina seu filho os caminhos para se pegar o peixe, o período da desova, o período da subida e descida da água, entre outros ensinamentos. Como determina a LDB 9.394/96,

[...] a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, o que propõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, incumbência que, nos termos do art. 9º, inciso IV, é remetida para união. Para dar conta desse amplo objetivo, a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática [...].

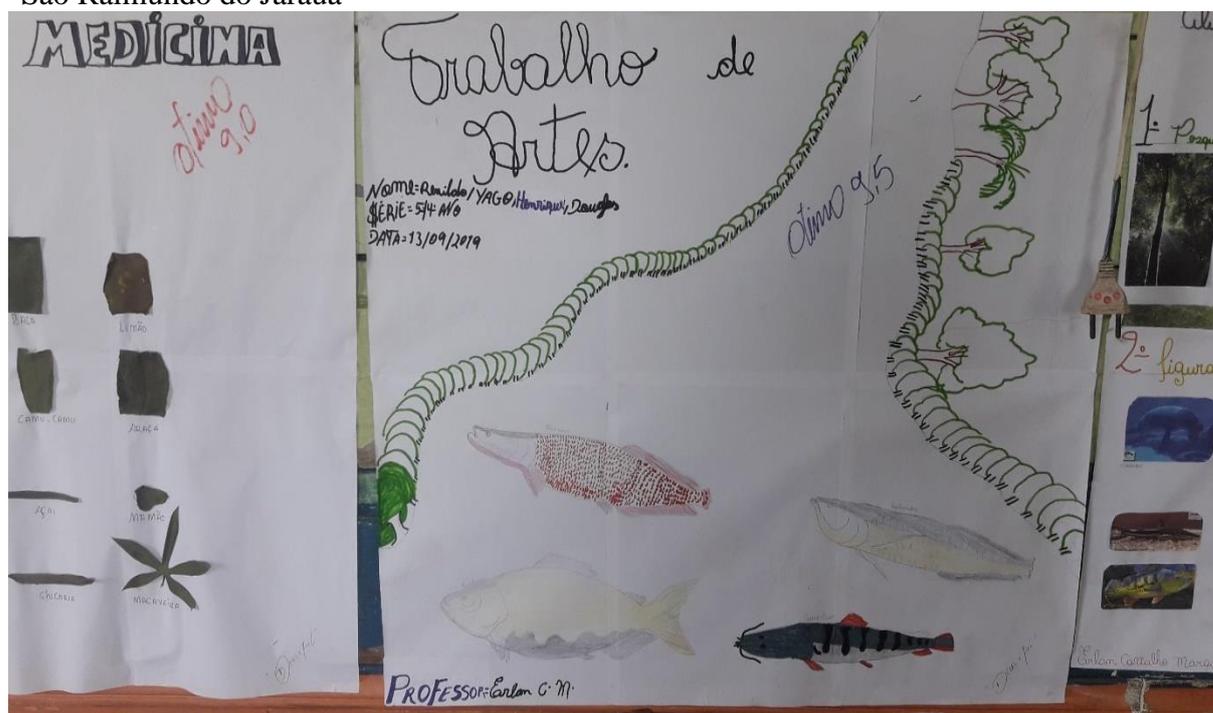
Nas comunidades pesquisadas, os profissionais de Educação fazem trabalhos que usam a interdisciplinaridade nos conteúdos a serem ministrados. Segue, abaixo, uma cartilha, que foi trazida pela diretora da escola, de um momento em que visitou o Instituto Mamirauá. Essa cartilha traz elementos que respeitam a realidade em que os alunos vivem, como no modelo:

Figura 11



Fonte: Cartilha de Educação Ambiental/RDS Mamirauá – 4º e 5º ano do Ens. Fundamental. Esc. Divino Espírito Santo – São Raimundo do Jarauá

Figura 12: Trabalho de Artes – 4º e 5º ano do Ens. Fundamental. Esc. Divino Espírito Santo – São Raimundo do Jarauá



Fonte: Arquivo pessoal

Os professores nas duas comunidades estão desempenhados a cumprirem seu papel, como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB93. 94/96. No entanto, reclamam que estão amarrados em fazer cumprir os conteúdos obrigatórios da Proposta Curricular, pois, segundo eles, quando os alunos forem cursar o Ensino Médio, seja na sede do município da Alvarães seja no Programa do Ensino Tecnológico à Distância da SEDUC, precisarão participar das Avaliações Nacionais. São imprescindíveis as cobranças para a obtenção dos resultados esperados e que, segundo os coordenadores pedagógicos que acompanham as Escolas Municipais Nossa Senhora de Fátima e Divino Espírito Santo, os conteúdos precisam da Proposta que serão contemplados até o 9º ano do Ensino Fundamental. Alguns especialistas, entre eles Paulo Freire (1987), relatam em seus discursos que os desafios precisam ser enfrentados, compreendidos ou superados nos planos propostos, pois o que está em questão é a qualidade na aprendizagem dos alunos. Segundo Piaget (1996, pág. 202), “todos os indivíduos possuem uma inteligência, basta que sejam usados mecanismos para estimular”. O professor é capaz de perceber na sua sala de aula como trabalhar os conhecimentos prévios dos alunos e, assim, planejar as melhores possibilidades, para que os alunos se sintam parte do processo ensino-aprendizagem e possam adquirir os conhecimentos necessários para o seu desenvolvimento social.

Portanto, com as Leis, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com as novas diretrizes, a Educação brasileira obteve uma janela aberta a flexibilidades e às oportunidades para o professor trabalhar em sala de aula em uma perspectiva multicultural. Assim, desafiar preconceitos e desigualdades que estão latentes na sociedade contemporânea e, com isso, passar a refletir sobre a diversidade dentro diversidade, questionando conceitos estereotipados sobre povos e grupos e fazendo com que crianças, jovens e adultos busquem significados para a vida dentro das escolas brasileiras. Para tanto, a relação íntegra em sala de aula deve ser buscada a todo o momento entre o professor e o aluno, pois ao mesmo tempo que se transmitem conhecimentos, também se aprende com as experiências de vida. Por fim, a instituição escolar precisa entender que o ensino de qualidade é uma via de mão dupla e que as interações família e escola, professor e aluno e ensino e aprendizagem não podem ocorrer no processo separadamente, pois o objetivo central é preparar o aluno para uma vida cheia de significados e um convívio social saudável.

3.3 Aplicando a análise e a discussão dos resultados coletados nas comunidades trabalhadas

Neste subitem estão evidenciadas a descrição, a análise e a discussão dos dados obtidos nas entrevistas aplicada aos professores, gestores e coordenadores pedagógicos nas comunidades de Vila Alencar e São Raimundo do Jarauá, situadas na Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá, assim como os aspectos observados em sala de aula (a relação professor x aluno, a prática dos docentes nos conhecimentos prévios dos docentes, o interesse, a participação, o entendimento dos conteúdos). Também serão elencados, de modo geral, a participação da comunidade, o envolvimento das lideranças comunitárias no processo ensino-aprendizagem, o modelo econômico, social, político, cultural, religioso que possam retratar através da escrita o dia a dia das comunidades amazônicas. Com isso, buscamos possibilitar a articulação com bases teóricas, além de podermos apresentar com mais clareza ao leitor do trabalho uma reflexão lúcida, apurada, esclarecida e respeitosa, trazendo a relevância e a sensibilidade do pesquisador com a área escolhida. Sendo assim, almeja-se proporcionar qualidade ao trabalho de campo através do diálogo entre o currículo escolar e o etnoconhecimento, além das melhorias para o setor educacional nas comunidades amazônicas.

Quando perguntado aos professores, gestores e coordenadores pedagógicos sobre o entendimento do currículo escolar, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCNs), os quatro professores entrevistados informaram que o currículo escolar e os conteúdos que são trabalhados em sala de aula se classificavam como roteiros ou listas pré-estabelecidos por coordenadores e assessores pedagógicos, disponibilizados às escolas pelas Secretarias de Educação, sendo dever do professor cumpri-los durante o ano letivo. Os entrevistados também informaram que muitos conteúdos que se encontram no currículo escolar não condizem com a realidade nem com a real necessidade dos alunos das diversas comunidades amazônicas. Os entrevistados comentam que os elaboradores desses documentos deveriam ouvir os relatos e as opiniões dos professores rurais, não somente para reconstrução do currículo, mas também na reformulação dos livros didáticos, afim de atenderem às necessidades e valorizar a diversidade das várias regiões do Brasil. Conforme foi relatado durante a entrevista, na maioria das vezes o professor precisa planejar e transformar os conteúdos e até mesmo as palavras impressas nos livros para uma linguagem que o aluno seja capaz de compreender. Uma das professoras entrevistadas disse que os livros didáticos trazem em seu contexto a realidade do sul do país. Os coordenadores pedagógicos e gestores informaram que o currículo escolar é um instrumento norteador, oferecedor de base ao professor, para que esse não se perca nas competências e habilidades necessárias que os alunos precisam adquirir durante o ano letivo, tornando-se instrumento que tem o poder diferenciar as necessidades básicas dentro de cada nível de ensino. Em se tratando da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os professores relataram que, nas recentes formações continuadas, os formadores expuseram que a Nova BNCC vinha substituir os PCNs, a fim de poder auxiliar as construções dos projetos e programas educacionais, além de oferecer celeridade aos projetos governamentais que beneficiam a Educação em todo país. Os gestores e coordenadores relataram que foi necessária a mudança dos PCNs pela Nova BNCC, pois ela tem o poder de informar aos governantes, às Secretarias de Educação, às escolas e à sociedade de modo em geral um retrato fidedigno ao final de cada ano letivo, com a situação em que se ele encontra e com o que precisa ser mudado no processo ensino-aprendizagem. Entretanto, os entrevistados foram enfáticos sobre a enorme contribuição que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) trouxeram à Educação brasileira – em especial ao trabalho do professor – dentro e fora da sala de aula, aspectos norteadores para orientar a aplicabilidade das disciplinas.

A partir do exposto acima, os professores, coordenadores pedagógicos e gestores possuem uma ideia basicamente linear sobre o currículo escolar, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), onde os professores

destacam a importância da discussão do currículo escolar com quem está diariamente em sala de aula. Nesse sentido, também é ressaltado o papel ativo do educador em moldar o currículo pela realidade do aluno, visto que o livro didático não apresenta aspectos da Região Amazônica. Sobre os demais temas, os professores necessitam de mais esclarecimentos, os quais podem ser sanados por meio de cursos de formações continuadas. Em relação aos itens perguntados, os coordenadores pedagógicos e os gestores expuseram uma fala mais teórica aos temas em questão. Com isso, conclui-se que a ideia que prevalece sobre o currículo é de que os conteúdos devem ser condizentes com a realidade do aluno. A Nova BNCC demonstra com mais rapidez a situação da Educação à sociedade brasileira e a possibilidade do planejamento de políticas públicas que melhorem a qualidade do ensino público no país e em relação aos PCNs. Todos concordaram da sua enorme contribuição na realização do trabalho do professor.

A segunda pergunta lançada a esses profissionais foi em relação à importância do planejamento de ensino. Eles foram categoricamente a favor de um planejamento flexível e diversificado, que valorize o novo, a diversidade cultural, a realidade dos alunos, os conhecimentos prévios. Em contrapartida, informaram também que o processo de ensino tradicional não pode ser totalmente descartado do sistema educativo, pois apresenta uma função significativa dentro do ambiente escolar. Eles esperam que professor possa unir dentro do seu plano de aula o conhecimento local e o eurocêntrico, para, assim, proporcionar ao aluno uma visão de mundo. Isso pode contribuir para uma formação psicossocial sadia, transformando-o em sujeito crítico, com capacidade de intervir significativamente no meio em que estão inseridos.

Como podemos observar nas respostas, a inclusão do conhecimento de mundo no planejamento de ensino é de extrema relevância. Apesar disto, o método tradicional de ensino ainda persiste nas práticas pedagógicas. Com isso, apesar da enorme importância e da aplicabilidade do conhecimento local no plano de aula, ainda precisa ser bastante discutida pelos profissionais que trabalham com a Educação, especialmente nas comunidades do Amazonas. Embora alguns autores renomados como Santos, (2009), Nóvoa, (1992) e Paulo Freire, (1987), defenderem o método construtivista no processo ensino aprendizagem, o que podemos observar no acompanhamento das aulas de Língua Portuguesa, Matemática e demais disciplinas nas salas de aula do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental nas comunidades de Vila Alencar e São Raimundo do Jarauá foi o uso consistente da “decoreba”, especificamente no ensino das quatro operações concretas e na aplicabilidade da gramática. Percebemos também que nos cursos de Formação Continuada os formadores são categoricamente a favor do

construtivismo no processo educacional, porém, a prática pedagógica dos professores em sala de aula é descontextualizada com a realidade, oferecendo poucos aspectos significativos e atrativos, apesar da enorme possibilidade cultural e ambiental que a comunidade dispõe.

Perguntamos ainda sobre o envolvimento da comunidade e de suas lideranças no processo ensino-aprendizagem. Os quatro professores responderam que os pais participam muito da vida escolar dos filhos frequentando reuniões, comemorações, debates e discursões que visam à melhoria da qualidade de ensino e que, por muitas vezes, alguns pais foram até as autoridades competentes em busca recursos didáticos e financeiros para que seus filhos tivessem as condições necessárias de aprendizagem. Assim, podem concorrer com igualdade de condições com os alunos da zona urbana. Informaram, ainda, que, quando falta merenda escolar, algumas famílias se reúnem e enviam para as escolas produtos como: macaxeira, cará, batata, milho, tapioca, farinha, peixe, frutas, temperos, alho, pimenta do reino, cebolinha de palha e de cabeça, que servem para auxiliar na merenda, a fim de que não haja interrupção nas aulas. Os gestores e coordenadores pedagógicos relataram que a presença da família na escola é bastante intensa e, por muitas vezes, os pais se dirigiram às prefeituras e às secretarias de educação, afim de falarem com os prefeitos, com os vereadores e com os secretários de educação na intenção de buscar de ajuda para as escolas.

Assim, concluímos que a participação dos comunitários e das suas lideranças é efetiva nas escolas existentes na RDS Mamirauá e que a participação é benéfica e de extrema relevância para o bom desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

A pergunta sobre a importância do saber local e sua inserção no currículo. As respostas dos profissionais foram unânimes, pois eles relataram que os saberes locais nos currículos escolares proporcionam a valorização da identidade regional de determinados grupos, fortalecendo e preservando a cultura, a linguagem, as crenças, a culinária. Enfatizamos as palavras da gestora da Escola Municipal Divino Espírito Santo da comunidade do São Raimundo do Jarauá, que nos relatou que não basta somente um cartaz enviado pelas Secretarias de Educação e fixado no moral da escola sobre a valorização do etnoconhecimento, mas é preciso que os governantes se atentem para a necessidade das discussões nas formações continuadas dos professores em temas que possam abranger os conhecimentos passados de pai para filho, pois, assim, há certa probabilidade de um aprendizado rápido, prazeroso e significativo dos alunos nas comunidades do Amazonas.

Nos discursos supracitados, compreendemos a enorme importância do saber local e a desarticulação com saber global, gerando impossibilidades dos conteúdos tornarem-se

enriquecidos culturalmente. Logo, verificamos que, apesar da grandiosa importância do etnoconhecimento, ele ainda é pouco integrado no processo ensino-aprendizagem nas comunidades da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá.

Dentre as questões levantadas aos professores, gestores e coordenadores pedagógicos, destacamos a participação do Instituto Mamirauá no desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos nas escolas existentes na área de proteção ambiental. A resposta dos participantes foi unânime: o Instituto, até o ano 2019, apresentou poucos projetos que envolveram o etnoconhecimento. Relataram que, por se tratar de comunidades situadas em Reserva de Proteção ambiental, houve poucos projetos que envolvessem de modo particular as escolas e que o Instituto poderia ter uma atuação efetiva nas reuniões, palestras, debates, seminários, cursos de formação, que valorizassem a educação ambiental, a sustentabilidade, a empregabilidade, a economia, a política, a conservação, a preservação e a proteção da área. Todos os entrevistados concordaram que é na escola que se encontra os futuros moradores de Mamirauá. Perguntamos a uma bióloga que estuda os jacarés, na comunidade de São Raimundo do Jarauá, o porquê da fraca participação do Instituto Mamirauá nos projetos, ações e programas educacionais nas escolas que estão concentradas na área de proteção. A resposta que obtivemos foi que, apesar de ser de extrema importância o alcance desse público, o Instituto não tem condições financeiras para a contratação de profissionais que atendam a essa demanda, pois a área geográfica é extensa e complexa. Isso exige uma logística para atender essa demanda, o que necessitaria de parceiros que contribuíssem financeiramente. Além disso, o Instituto Mamirauá sobrevive através de doações diretas e indiretas. A pesquisadora acredita que, no momento, apesar da relevância da informação ambiental dentro das escolas da Reserva, o Instituto não dispõe de recursos financeiros necessários para suprir essa finalidade, ainda mais com o momento político pelo qual o Brasil está atravessando, não deixando claro como o Instituto está sendo atingido economicamente pelo atual governo. No entanto, enfatizou que a história mostrará às futuras gerações como foi esse período não somente para a educação, mas também para o Meio Ambiente.

Entendemos que o Instituto Mamirauá sobrevive de doações e parcerias direta e indiretamente e que no momento não há recursos financeiros disponíveis para atender os trabalhos de informação educativa com frequência nas escolas que se encontram na área de proteção. Por esse motivo, o Instituto Mamirauá entrega totalmente a cargo das prefeituras municipais de Alvarães, Uariní, Tefé, Fonte Boa, Jutai e Marã a responsabilidade de contratação, formação e pagamento dos profissionais de educação, merenda escolar, transporte,

materiais didáticos e pedagógicos. Entretanto, os pesquisadores também contribuem com informações nos centros educacionais das comunidades da Reserva. Além disso, alguns professores participam de reuniões que o Instituto realiza para tratar dos mais diversos assuntos que envolvam o Meio Ambiente. Abaixo, foto de um pesquisador com alunos da Reserva explicando a importância do seu trabalho e pesquisa.

Figura 13



Fonte: Ivone Santos - Moradora da Reserva de Desenvolvimento Sustentável.

Outra questão levantada com os professores, gestores e coordenadores pedagógicos diz respeito aos meios de controle das turmas e os materiais didáticos pedagógicos utilizados em sala de aula. Os professores informaram que eles trabalham por compensação. Se os alunos terminarem suas atividades com êxito, será atendido com algum tipo de mérito ou premiação (saída mais cedo, acréscimo de ponto nas avaliações, reconhecimento com o nome no mural da sala dos melhores alunos do bimestre, manuseio dos jogos de xadrez, dama). Em relação aos materiais didáticos pedagógicos, os professores informaram que é importante que os alunos participem da confecção, trazendo matéria prima (sementes, garrafas, pinchas, madeira, folhas, cola). Os gestores e coordenadores pedagógicos informaram que professores, em parcerias com os alunos, ao iniciar cada ano letivo, deveriam criar e estabelecer regras, a fim de serem cumpridas em sua sala de aula. Os materiais didáticos pedagógicos são disponibilizados pelas Secretarias de Educação Municipais. Eles precisam ser trabalhados de forma didática e

articulados com os conteúdos ministrados em sala de aula com a finalidade de auxiliar no aprendizado dos alunos.

Foi observado na prática dos professores em sala de aula que há pouca utilização dos materiais didáticos pedagógicos. Estão sendo utilizados de forma aleatória e sem articulação com os conteúdos trabalhados. Na maioria das vezes, esses objetos didáticos estão sendo empregados como forma de compensação pelo bom êxito dos alunos nas atividades. Percebemos também que o professor se utiliza do horário de saída como uma maneira de premiar os educandos que entregam todas as atividades prontas, especificamente no turno vespertino, pois todos, às 17h, concentram-se no campo de futebol para jogar vôlei e futebol. Foi constatada a presença de quase todos da comunidade. Em relação à fabricação de alguns materiais didáticos pedagógicos, os mesmos são confeccionados com elementos da natureza e reciclagem de alguns objetos do uso diário. Há nas escolas materiais didáticos fabricados pelo processo de industrialização, que foram enviados pelas Secretarias Municipais de Educação, mas para o manuseio em sala. Os professores necessitariam, porém, de orientações mais didáticas dos coordenadores pedagógicos, pois inúmeros materiais que se encontram no depósito estão sendo utilizados de forma errônea e totalmente descontextualizada com os conteúdos ministrados.

Houve um questionamento aos profissionais sobre o aproveitamento do etnoconhecimento no conteúdo das disciplinas a serem ministrados pelos professores. Todos os entrevistados informaram que é indispensável o uso dos conhecimentos tradicionais, pois, assim, valoriza-se a cultura e mantêm-se os saberes milenares das comunidades, por exemplo, o uso consciente dos recursos naturais. Torna-se necessário que os alunos saibam sobre os motivos que levaram à criação de uma área de proteção ambiental, onde eles estão inseridos, como é o caso da RDS Mamirauá. Os professores necessitam de mais informações sobre o etnoconhecimento, como utilizá-lo na sua prática pedagógica, sua real contribuição no processo ensino-aprendizagem, como planejar a quebra das barreiras burocráticas para o cumprimento do currículo escolar, a necessidade de preparação dos alunos para a participação nas avaliações nacionais, a falta de orientações pedagógicas, a logística em relação à distância das comunidades com as Secretarias de Educação, a falta de acompanhamento ambiental nas escolas com maior intensidade pelo Instituto Mamirauá, as mudanças ocorridas com o surgimento das novas tecnologias no mundo contemporâneo, o desenvolvimento de ações pelo Instituto Mamirauá. Ademais, é preciso clareza sobre os empecilhos para o desenvolvimento na qualidade do trabalho pedagógico que valorize o saber local, tornando atrativo e significativo

para o aprendizado dos alunos, fazendo uma conexão saudável e compreensível entre o saber tradicional e o científico.

Portanto, conclui-se que, por meio dessas análises, os profissionais que trabalham com Educação dentro da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá sabem da importância de utilizar os saberes locais na realização das suas práticas e ações pedagógicas, mas, por muitas vezes, possuem suas ações limitadas no cumprimento dos conteúdos formais das disciplinas. Mesmo demonstrando conhecimento sobre a influência benéfica do etnoconhecimento para a formação psicossocial dos alunos, as exigências burocráticas do sistema, em busca de resultados, somada à falta de uma formação continuada com os professores sobre a temática em questão, tiram a liberdade de criação e aproveitamento dos conhecimentos prévios dos educados na realização da prática pedagógica no ambiente escolar. Isso desfavorece a empregabilidade do etnoconhecimento no ensino-aprendizagem das escolas existentes nas comunidades da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá.

3.4 Um novo olhar: o etnoconhecimento como patrimônio cultural

Com a sabedoria das culturas que nossos antigos criaram e nossos filhos recriam com os mesmos e outros gestos e nomes perdemos a conta dos anos em que a Gente do Campo espalha pela Terra e a terra as sementes do bem. Trabalhamos com as nossas mãos e as nossas mentes o corpo da terra como uma mãe de todos. (CARTA DA ECOPEDAGOGIA, 2007)

Os desdobramentos na educação buscam resgatar em suas comunidades tradicionais os saberes sobre o meio ambiente e sua cultura, que serão necessários para a construção de um futuro próspero e promissor. Segundo alguns autores, o saber não pode ser apenas o sistematizado pelas academias. Por isso, o etnoconhecimento traz ganhos imensuráveis para as futuras gerações, pois envolvem diversos fatores, como: simbologias, oralidade e expressões de relações entre o homem e a natureza. Sobre os saberes contemporâneos, Morin, defende que

os conhecimentos atuais estão preenchendo o pensamento e a mente da civilização atual, com a quantidade de informações que são produzidas, porém, desconexas umas das outras, não dando sentido real no atual mundo cibernético virtual. Há necessidade de reformar o pensamento para, em vez de termos individuais com as cabeças cheias de informações pouco aplicáveis e desconexas, termos indivíduos com pensamentos e informações bem articulados, conhecimentos e saberes conectados num padrão sistemático, no que seria uma cabeça bem-feita para mudar a percepção atual da civilização sobre si mesma (2010, p. 54)

A instituição escola precisa ter um papel fundamental nas discussões em que as informações são processadas, pois, mesmo em se tratando das escolas, nas comunidades pesquisadas, onde a luz elétrica é ligada 19h às 22h, por um gerador, movido a óleo diesel, há nas residências aparelho de TV, antena parabólica, rádio a pilha. Observamos que alguns alunos possuem aparelhos de celulares e geralmente vão às cidades circunvizinhas e trazem as informações divulgadas na internet à comunidade. O professor deve buscar conhecimentos e ter a sensibilidade em trabalhar essas informações com seus alunos. Também observamos outros aparelhos eletroeletrônicos: geladeira freezer, ventilador, bombas de puxar água. Perguntamos a um morador como a energia elétrica era oferecida na comunidade de São Raimundo do Jarauá, que nos respondeu que, através de uma miniusina hidroelétrica, que funciona com um combustível, oferecido pelas prefeituras de Alvarães e de Uarini, em parcerias com os comunitários. Também nos foi informado que o período de transmissão de energia ocorre à noite ou de acordo com as necessidades da comunidade. Observando os alunos do 6º ao 9º ano, no turno da tarde, na hora do intervalo, alguns alunos ficam com os fones de ouvidos ligados aos celulares, escutando músicas e vendo vídeos. Por isso, é dever da escola processar essas informações e analisá-las juntamente com os alunos, para que se possa planejar de que forma o professor deve trazer para os cursos de formação esse debate e buscar possíveis soluções para essa problemática tão presente nos dias atuais. Abaixo, destacamos um exemplo de um trabalho de ciências dos alunos do 7º ano da Escola Divino Espírito Santo:

Figura 14



Fonte: Trabalho de ciências 7º ano do Ensino Fundamental – Esc. Divino Espírito Santo – Comunidade São Raimundo do Jarauá – 2019.

Essa aula de ciências foi ideia dos próprios alunos. Eles queriam falar sobre as possibilidades de energia para a comunidade. A avaliação foi positiva para a aprendizagem dos educandos, pois todos demonstraram interesse e participação efetiva, tornando a aula agradável e atrativa. Contudo, o professor mostrou a sensibilidade em integrar os conteúdos da proposta curricular com os interesses e a realidade dos alunos, apesar das Secretarias Municipais de Educação das quais as escolas fazem parte exigirem a total execução do currículo, segundo os profissionais de educação das duas comunidades pesquisadas.

A ciência pedagógica tem incorporado nos seus diversos discursos: O que é ciência? O que é verdade? A teoria crítica da Educação vem discutindo a importância do conhecimento popular, pois, como sempre defendeu Paulo Freire (1989, p. 67), “o sujeito com o poder de contribuição, seja dos conhecimentos passado de pai para filho ou das suas vivências em seus grupos”. Assim, é preciso que a escola das comunidades reconheçam a enorme contribuição do etnoconhecimento para o desenvolvimento da vida aluno.

Desse modo, as pesquisas que trazem para debate a importância do etnoconhecimento para a Educação das comunidades amazônicas devem ser valorizadas, para que haja possibilidades de implantações de políticas públicas por parte dos nossos representantes, os quais pensam e elaboram projetos e programas educacionais para as comunidades tradicionais. No caso da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá, as comunidades, apesar de estarem em uma área de protegida por Leis ambientais, pouco se discutem com as instituições escolares sobre a importância do etnoconhecimento para o desenvolvimento dos comunitários. Com essa perspectiva de aprimoramento dos currículos escolares, baseado na inter e transdisciplinaridade dos conteúdos, somadas à valorização dos saberes locais, que este trabalho de campo veio propor o fortalecimento na qualidade da educação para essas comunidades da Amazônia. Acreditamos ser necessário um olhar mais humanizado sobre o etnoconhecimento e a aplicabilidade nos currículos escolares das comunidades existentes dentro da RDS Mamirauá.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos métodos percorridos entre o ponto de partida e as possibilidades de chegar à descoberta do desconhecido, buscamos o objetivo de completar este árduo e prazeroso estudo. É chegada uma breve parada, com a esperança de que eu ou outros pesquisadores darão continuidade em submeter um diálogo entre o Currículo escolar e as Comunidades Amazônicas pela valorização do etnoconhecimento. A área pode ser dentro de uma Reserva de Desenvolvimento sustentável, como é o caso de Mamirauá ou não. Esse é um tema extremamente rico e complexo, que precisa ser debatido e esclarecido, visto que muitas respostas precisam de esclarecimentos e indagações. Essas inquietações não podem ocorrer somente nos espaços acadêmicos, mas também nos diversos meios de comunicação e até nas mais longínquas comunidades brasileiras.

Podemos constatar através dos resultados obtidos que o método tradicional de ensino é bastante presente nas trabalhado nas comunidades da RDS Mamirauá. Apesar de o currículo apresentar meios que possam diversificar o trabalho do professor e enriquecer culturalmente, o conservadorismo persiste, mesmo com o passar dos anos. O racionalismo cartesiano de ensino é bastante presente nas escolas das comunidades da RDS Mamirauá. Poucos questionamentos são abordados nas formações continuadas dos professores sobre a importância de haver estudos sobre a construção de alguns documentos e propostas em que haja a participação da sociedade sobre o que ela deseja aprender. Assim, as ações e os programas continuam pensadas por especialistas de salas e gabinetes.

Na caminhada da pesquisa, o discurso dos profissionais que trabalham com Educação nas comunidades de Vila Alencar e São Raimundo do Jarauá, a preocupação em cumprir com a Proposta Curricular, preestabelecida pelas Secretarias Municipais de Educação das cidades de Alvarães e Uarini, ainda é superior à importância dos conhecimentos passados de pai para filho. Apesar da linguagem de um planejamento flexível, emanado pela realidade das salas de aula, os professores ainda têm dificuldade, medo, timidez ou desconhecimento em interdisciplinarizar os conteúdos que atendam às reais necessidades dos alunos nas salas de aula nas comunidades pesquisadas.

Isso faz com que o currículo abandone a necessidade de uma produção social, capaz de desenvolver a autonomia crítico-social dos conteúdos, fazendo valer a prática ou uma expressão cultural de determinados grupos. Para tanto, a escola brasileira deve estar aberta, disponível e preparada para receber, respeitar e trabalhar a diversidade cultural existente. O que se percebeu

na pesquisa foi que ainda pendura o modo da “decoreba” nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa (gramática), tornando os manuais oficiais das secretarias de educação fontes de verdades absolutas. Assim, o ensino nas comunidades permanece totalmente mecanizado, inflexível e sem vida, pois dispensa a realidade que rodeia o aluno.

As redes de conexões globais e locais, que integram o processo educativo, precisam refletir sobre as possibilidades dos incontáveis ganhos na qualidade da Educação no Brasil. Isso se daria com a interação do saber científico e do saber tradicional nas propostas curriculares nas comunidades da Amazônia. Essas escolas necessitam de um currículo multicultural. Através das informações coletadas, notamos que os professores da área preservada precisam de mais incentivo e informação em relação à Educação Ambiental, não somente pelo Instituto Mamirauá, que cuida da área de proteção, mas também pelo poder público. Foi unânime nas palavras dos professores que a escola precisa de apoio nos projetos e programas que trazem os saberes tradicionais como temática para se trabalhar no seio das instituições de ensino da Reserva.

Os professores entrevistados não compreendem na sua totalidade o papel do currículo escolar multicultural, a importância da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dos PCNs, do PPP, embora tenham afirmados que é de fundamental importância ter conhecimentos sobre os assuntos perguntados pelo pesquisador. Os coordenadores pedagógicos que representam as Secretarias Municipais de Educação das cidades de Alvarães e Uarini demonstraram conhecimentos teóricos e aprofundados sobre os itens supracitados e relataram que nas formações as temáticas já foram trabalhadas pelas secretarias, ONGs.

Apesar da enorme importância dos saberes locais elencadas por todos os participantes da pesquisa para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e na transformação na qualitativa de vida dos alunos, os conteúdos e temáticas do dia a dia nas comunidades ainda são uma barreira que precisa ser quebrada nas duas comunidades estudadas. Percebemos que se caminha a passos lentos e que para alavancar possibilidades de melhoria, faz-se urgência de políticas públicas que tratem essa temática com a importância que ela merece. As pessoas que vivem em Vila Alencar e São Raimundo do Jarauá na RDS Mamirauá possuem uma demanda enorme de saberes passadas de gerações para gerações e estão ficando esquecidas por falta valorização e investimento nessa área do conhecimento e a integração do artesanato, agricultura, caça, pesca, religião, música. É obvio que aluno não vai para o banco da escola como uma página de um livro em branco. Portanto, faz-se necessário uma metodologia que faça com que o professor valorize o etnoconhecimento e, assim, com essa valorização, um novo

sentido para a forma de ensinar e aprender estará sendo empregado nas comunidades da Amazônia. Por consequência, a pesquisa chega a seguinte perspectiva: há uma necessidade urgente de se repensar as concepções e os discursos dos dirigentes educacionais no país, para que se ofereçam oportunidades e uma nova ressignificação às práticas pedagógicas, que são utilizadas em sala de aula das comunidades da Amazônia Legal brasileira. Somente assim o etnoconhecimento poderá ser levado para dentro das escolas rurais. Com isso, ofereceremos um currículo multicultural de qualidade, pensado por pessoas que têm a vivência do universo amazônico. Esses documentos teóricos, oriundos de salas fechadas, situadas a quilômetros de distância não conterão verdades absolutas diferentes da realidade do Amazonas.

Dessa forma, a valorização dos conteúdos formais e que estão automaticamente programados para serem transmitidos aos alunos é outro conflito que precisa ser resolvido no campo das discussões educacionais. A pesquisa constatou que os professores nas duas comunidades cumprem rigorosamente os conteúdos que estão presentes na proposta curricular com o objetivo dos alunos terem êxito nas avaliações nacionais. Contudo, é de extrema relevância que os conteúdos programáticos tenham um significado humano, social e cultural especialmente nas comunidades do Amazonas. O professor, usando essa realidade ao seu favor, obterá melhores resultados no aprendizado dos estudantes, assim como melhores participações nas aulas.

Em relação à utilização dos saberes tradicionais (como o processo de fabricação da farinha, os períodos adequados para melhor plantar e colher determinadas culturas de frutas, o período da seca e da vazante, as plantas medicinais), os dados da pesquisa revelam as grandes histórias da realidade cultural de cada comunidade. O papel da escola é ficar em alerta a esses conhecimentos e saber utilizá-los ao seu favor, interdisciplinarizando, contextualizando, sistematizando os conteúdos formais, pautados por teorias de estudiosos, sem em nenhum momento desprezar os conhecimentos científicos. Dessa forma, o professor torna-se o elo entre esses dois processos de conhecimentos, podendo valorizar, também, os aspectos linguísticos, geográficos, históricos, ambientais, os ciclos econômicos, religioso, social e cultural da comunidade. Evidentemente, todos esses saberes não podem ser desprezados pelos currículos escolares, apesar deles, muitas vezes, não estarem prescritos em documentos que contemplam a proposta.

As escolas das comunidades podem muito bem ser o palco de debates em prol de uma educação intercultural e que essa educação favoreça a qualidade na aprendizagem dos alunos. Somente assim os currículos futuros terão ressignificação para a preparação da vida do aluno.

Desse modo, este trabalho de pesquisa teve como foco principal fazer um diálogo entre o currículo escolar e as comunidades de Vila Alencar e São Raimundo do Jarauá na Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá, buscando, assim, possibilidades na valorização dos saberes locais existentes nas comunidades pesquisadas e dizer não à forma do ensino cartesiano. A grandiosidade que compõe o espaço geográfico de Vila Alencar e São Raimundo do Jarauá é sublime, repleto de riquezas na fauna e da flora Amazônica. Como diz Boaventura Sousa Santos (2010, p. 89), “tudo na natureza possui vida”. Os ensinamentos que esses seres que vivem na natureza são embebecidos de riquezas e capazes de transmitir aos homens diversos saberes.

Igualmente, o saber pedagógico necessita de apropriação dos saberes locais, afim de que possam ser transmitidos aos alunos de forma clara e integrados com os conhecimentos formais. E os conteúdos presentes nos currículos devem se atentar aos escritos de Paulo Freire, que demonstra que o professor, quando é capaz de coordenar a ação educativa na sala de aula, torna o aluno sujeito participante na vida comunitária, tornando-o um ser completo para a vida adulta. Essa é educação em que as pessoas vão se completando e fazendo com que o aluno busque conhecer seus direitos de participar, discutir e buscar melhorias para melhorar o local onde vive.

O currículo local tem o poder de facilitar o ensino nas comunidades existentes na RDS Mamirauá, pois facilita a aquisição de conhecimentos por todos os envolvidos no processo. O professor precisa entender que o currículo multicultural se faz do cotidiano, dos conhecimentos sensitivos e empíricos que os alunos conseguem trazer para o palco da escola. Esses conhecimentos serão aprimorados, ressignificados, sistematizados pela escola e pelos profissionais que a compõe, assim, não perderam sua dimensão cultural e a sua essência. Sendo assim, aprender as disciplinas que compõem a Proposta Curricular para a Educação Básica serão permeadas de experiências cotidianas e espontâneas, dotadas de interesses e desprendidas de preconceitos, sendo valorizadas na sua essências: o pescar, o caçar, o fazer farinha, o rezar, o dançar pastorinha, o forró, o xote, o brega, o boi-bumbá; costurar, roçar, remar nas canoas, ir as cidades circunvizinhas de rabeta, lanchas recreio ou barco, tornam-se essencial para o trabalho do professor nas escolas das comunidades.

No desenrolar deste trabalho dissertativo, tenho a sensibilidade de concluir que este diálogo não é algo pronto e acabado e haverá a possibilidade de abrir caminhos para outros pesquisadores que se proponham a estudar sobre as comunidades da Amazônia. No entanto, sinto-me honrado de algum dia outros estudiosos se apropriarem desse trabalho de Dissertação, que não somente, tem a finalidade de fechar a conclusão do Curso de Mestrado do Programa

de Pós Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia – PPGSCA da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, mas sim, abrir um leque de possibilidades de discursões sobre a temática. Portanto, ficam lacunas a serem concluídas, como em qualquer outro trabalho de pesquisa, pois os saberes da Amazônia são diversos e impossíveis de serem concluídos definitivamente. Espero contribuir com as Secretarias de Educação das comunidades pesquisadas e das comunidades circunvizinhas, disponibilizando um novo olhar no ensino aprendizagem e possibilitando uma nova forma de se pensar em políticas públicas, a qual possa ressignificar a realização de um novo fazer pedagógico frente ao currículo e aos saberes pertinentes à diversidade multicultural, resguardando às futuras gerações, perpetuando-se. Assim, o etnoconhecimento, como marca do convívio do homem e da natureza, para o bem estar social.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Edna Ferreira. **Dinâmica territorial e mobilidade geográfica no processo de ocupação humana**. Uakari, v. 6, n.1, p. 39-58, jun. 2010.

_____. **Políticas públicas e (in)sustentabilidade social: o caso de comunidades da várzea do Alto Solimões, Amazonas**. In: LIMA, Deborah de M. (Org.). Diversidade socioambiental nas várzeas dos rios Amazonas e Solimões: perspectivas para o desenvolvimento da sustentabilidade. Manaus: Provárzea; MMA; IBAMA; PPG7, 2004.

_____. **Memórias de Mamirauá: histórico da formação de 14 localidades da Estação Ecológica Mamirauá**. Belém: SCM, 1993.

AYRES, Deborah Lima. **Implantação de uma unidade de conservação em área de várzea: a experiência de Mamirauá**. In: D' INCAO, Maria Angela; SILVEIRA, Isolda Maciel da (Orgs). A Amazônia e a crise da modernização. Belém: Museu Paraense Emilio Goeldi, 1994. p. 403-409.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União. 05 out. 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>, 2016. Acesso em 10 de setembro de 2019.

_____.MEC. PCN+ Ensino Médio: **Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Vol. 2. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Agenda 21 – Brasil Sustentável**. Brasília, DF: MMA, 2004.

CARTA da Ecopedagogia: **Em defesa de uma Pedagogia da Terra**. Disponível em: Acesso em: 10 jan. 2019.

CANDAU, V. M. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação, v.13, n. 37, 2008.

ELIAS, N. **O processo civilizador: Uma História dos Costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. 1 v.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, ed. Paz e terra, 1987.

_____, **Educação como prática da liberdade**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____, **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

FOUCAULT, **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. 11. Ed. Petrópolis: Vozes, 1994. 227p.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Escola cidadã e Carta da Terra**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

LDB-**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Editora alternativa, 2001.

MATOS, Gláucio Campos de. **Ethos e figurações na hinterlândia amazônica**. – Manaus: ed. Valer/Fapeam, 2015.

MME-Ministério de Minas e Energia. **Programa Luz Para Todos**. Disponível em: <http://luzparatodos.mme.gov.br/luzparatodos/Asp/o_programa.asp>. Acesso em: 15 set. 2014.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia científica**. Barcelona: Alaruce, 1973.

NICOLAS, Guy. **O dom ritual, face velada da modernidade**. In: MARTINS, Paulo Henrique (Org.). *A dádiva entre modernos: discussão sobre os fundamentos e as regras do social*. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORIN, Edgar. **A Religião dos saberes: o desafio do século XXI**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e as Histórias da sua vida**. In: NÓVOA, Antônio (org.) *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Zélia Maria Freire. **CURRÍCULO: um instrumento educacional, social e cultural**. Ver. *Dialogo Educ.* Curitiba, v.8.n.24, maio/ago, p. 535. 2008.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos**. Petrópolis: Vozes, 1996.

RAPÔSO, Maria das Graças Brenha. **Movimento de Educação de Base: discurso e prática**. (1961-1967). São Luís: Universidade Federal do Maranhão e Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, 1985.

SANTOS, Boaventura de Sousa. MENEZES, M. P. **Epistemologias do sul**. Coimbra: ed. Almedinas, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Multiculturalismo**. 4. ed. São Paulo; Cortez, 2003.

TONEGUTTI, Cláudio Antônio. **Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica**. Disponível em: http://www.sismmac.org.br/disco/arquivos/eventos/Artigos_BNC_Acesso em 20 de agosto de 2019.

Trabalho de campo/alunos de geografia, turma: **GEO-02A**/Universidade do Estado do Amazonas- CEST/UEA. 2000

UNESCO. **Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável.** (2005-2014). Brasília, 2005.

ANEXOS

Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia-PPGSCA
Universidade Federal do Amazonas



APÊNDICE 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA)

Dissertação de Mestrado: Escola na comunidade: um diálogo entre o currículo e o etnoconhecimento nas comunidades de Vila Alencar e São Raimundo do Jarauá na Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá.

Autora: José Nairo Paes da Silva Orientador: Prof. Dr. Odenei de Souza Ribeiro

Roteiro de Observação dos professores do 1º ao 5º ano

Identificação:

Nome:.....

Formação profissional: () Graduação:.....() Especialização.....

Escola em que trabalha:.....

Função: Tempo de Serviço:

O roteiro tem como principal objetivo na pesquisa, nortear a verificação das atividades pedagógicas dos professores do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental nas duas escolas pesquisadas e através da aplicabilidade dos conteúdos curriculares em sala de aula, analisar o como os saberes locais são trabalhados com os alunos.

Será observado (método não participante) o desenvolvimento dos conteúdos curriculares na sala de aula e as práticas dos professores referentes ao currículo escolar, considerando:

1. Os conteúdos que estão apresentados na proposta curricular da série.
2. O Planejamento de Ensino do professor.
3. A demonstração de importância dos saberes locais pelo professor.
4. Que tipo de saberes locais é abordado na sala de aula.
5. A interdisciplinaridade dos saberes locais com as disciplinas propostas a cada série.
6. Os alunos apresentam interesse pelos conteúdos da cultura local por meio das atividades desenvolvidas.
7. A concepção teórica do professor sobre currículo condiz com a prática.
8. Os métodos disciplinadores e os materiais didáticos utilizados pela escola.

Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia-PPGSCA
Universidade Federal do Amazonas



APÊNDICE 02
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA)

Dissertação de Mestrado: Escola na comunidade: um diálogo entre o currículo e o etnoconhecimento nas comunidades de Vila Alencar e São Raimundo do Jarauá na Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá.

Autora: José Nairo Paes da Silva, Orientador: Prof. Dr. Odenei de Souza Ribeiro

Roteiro de Entrevista a ser aplicado aos professores de 1º ao 5º ano do Ens. Fundamental

Identificação:

Nome:.....

Formação profissional: () Graduação:.....() Especialização.....

Escola em que trabalha:.....

Função: Tempo de Serviço:

O roteiro é um instrumento de pesquisa que tem como principal finalidade investigar quais os discursos e as concepções curriculares dos professores do 1º ao 9º ano do ensino fundamental das Escolas Municipais, onde trabalham e como são interligados os saberes locais nas suas atividades diárias em sala de aula e em que medida esses etnoconhecimentos se estão envolvidos com a realidade e identidade cultural das comunidades.

1. No seu entendimento o que é currículo, Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs e Base Nacional Comum Curricular – BNCC?
2. Qual teoria do currículo que você defende?
3. Como se organiza os conteúdos programáticos da proposta curricular na sua escola?
4. Na sua formação pedagógica, já ouviu falar sobre etnoconhecimento? Qual a importância dele nas suas atividades em sala de aula?
5. Como você interage com os saberes locais nas suas atividades pedagógicas?
6. Quais os meios que você usa para controlar a sua turma? Quais os materiais didáticos que você utiliza em sala de aula? Como foram confeccionados esses materiais?
7. Qual a sua satisfação com o uso dos saberes locais nas suas aulas?
8. Quais as vantagens de integrar os saberes locais nos conteúdos da Proposta Curricular?

Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia-PPGSCA
Universidade Federal do Amazonas



APÊNDICE 03
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA)

Dissertação de Mestrado: Escola na comunidade: um diálogo entre o currículo e o etnoconhecimento nas comunidades de Vila Alencar e São Raimundo do Jarauá na Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá.

Autora: José Nairo Paes da Silva, Orientador: Prof. Dr. Odenei de Souza Ribeiro

Roteiro de Entrevista a ser aplicado aos presidentes das comunidades

Identificação:

Nome:.....
Grau de instrução acadêmica:.....Qual a sua
Comunidade:.....Tempo em que mora no Local:.....
Principal atividade econômica:.....

O roteiro é um instrumento de pesquisa que tem como principal finalidade investigar quais os discursos e as concepções dos representantes comunitários nas comunidades pesquisadas e como são tratados os saberes locais nas suas falas em reuniões tanto na escola quanto os debates realizados em seus trabalhos de liderança.

1. Você já participou das reuniões com algum especialista na escola para tratar os seguintes temas: currículo, Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs e Base Nacional Comum Curricular – BNCC e saber tradicional?
2. Qual a importância de a escola fazer reuniões e convocar a comunidade a participar?
3. Como se organiza os pedidos as autoridades competentes, para a realização de eventos na comunidade?
4. Quando alguém vem debater assuntos relacionados a escola, com os professores você acha importante que a comunidade participe?
5. Como você avalia o trabalho dos professores da escola da comunidade?
6. Em sua opinião é importante que os alunos e os professores trabalhem a realidade da comunidade?

Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia-PPGSCA
Universidade Federal do Amazonas



APENDICE 04

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA)

Dissertação de Mestrado: Escola na comunidade: um diálogo entre o currículo e o etnoconhecimento nas comunidades de Vila Alencar e São Raimundo do Jarauá na Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá.

Autora: José Nairo Paes da Silva, Orientador: Prof. Dr. Odenei de Souza Ribeiro

Roteiro de Entrevista a ser aplicado aos moradores das comunidades

Identificação:

Nome:.....

Grau de instrução acadêmica:.....Qual a sua

Comunidade:.....Tempo em que mora no Local:.....

Principal atividade econômica:.....

O roteiro é um instrumento de pesquisa que tem como principal finalidade investigar quais os discursos e as concepções dos representantes comunitários nas comunidades pesquisadas e como são tratados os saberes locais nas suas falas em reuniões tanto na escola quanto os debates realizados em seus trabalhos de liderança.

1. Você já participou das reuniões com algum especialista na escola para tratar os seguintes temas: currículo, Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs e Base Nacional Comum Curricular – BNCC e saber tradicional?
2. Qual a importância de a escola fazer reuniões e convocar a comunidade a participar?
3. Como se organiza os pedidos às autoridades competentes, para a realização de eventos na comunidade?
4. Quando alguém vem debater assuntos relacionados à escola, com os professores você acha importante que a comunidade participe?
5. Como você avalia o trabalho dos professores da escola da comunidade?
6. Em sua opinião é importante que os alunos e os professores trabalhem a realidade da comunidade?

APÊNDICES

Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia-PPGSCA
Universidade Federal do Amazonas



Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia-PPGSCA
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar da Pesquisa, ESCOLA NA COMUNIDADE: UM DIALOGO ENTRE O CURRÍCULO E O ETNOCONHECIMENTO NAS COMUNIDADES DE VILA ALENCAR E SÃO RAIMUNDO DO JARAUÁ NA RESERVA DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTAVEL MAMIRAUÁ. Sob a responsabilidade do pesquisador, JOSÉ NAIRO PAES DA SILVA, a qual pretende como objetivo geral Registrar a forma de contribuição dos saberes tradicionais na construção dos currículos e como estão sendo usados pelos trabalhados em Educação dentro da Reserva de Mamirauá e objetivos específicos: Identificar os povos tradicionais existentes dentro da Reserva de Mamiraua, Diagnosticar a situação da Educação Básica dentro da Reserva, dando ênfase a comunidade de Vila Alencar e São Raimundo do Jarauá e Fazer uma análise do currículo das escolas existentes na comunidade de Vila Alencar e São Raimundo do Jarauá na Reserva e o conhecimento tradicional utilizado por essa população.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de observação, conversa informal gravada ou fotografada, com autorização prévia, também algumas respostas serão colhidas através formulários ou uma conversa informal, afim de que sejam coletadas possíveis respostas, podendo ser favoráveis ou não no desenvolvimento da pesquisa, e assim, alcançar os objetivos propostos.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são Invasão de privacidade; - Responder a questões sensíveis, tais como atos ilegais, violência, sexualidade; - Revitalizar e perder o autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados; - Discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; - Divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE). - Tomar o tempo do sujeito ao responder ao formulário/entrevista. - Considerar riscos relacionados à divulgação de imagem, quando houver filmagens ou registros fotográficos, que somente serão publicados com o seu consentimento. Se você aceitar participar, estará contribuindo para possíveis melhorias no campo educacional, valorizando os saberes tradicionais na construção do currículo escolar. O formulário do

consentimento livre e esclarecido não deve conter nenhuma ressalva que afaste a responsabilidade ou que implique ao sujeito da pesquisa abrir mão de seus direitos legais, incluindo o direito de procurar obter indenização por danos eventuais.

Se depois de consentir em sua participação o Sr. (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço: Avenida Altaz Mirin, s/n, Grande Circular, Condomínio Viver Melhor 3, Rua 6, Bloco 15, APTO 304 e pelo telefone (92) 3651-5543/991014030 ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305-5130.

Consentimento Pós-Informação

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

Data: ____/ ____/ ____

Assinatura do participante
impressão do dedo polegar

Assinatura do Pesquisador Responsável

Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia-PPGSCA
Universidade Federal do Amazonas



ORÇAMENTO

Nome do Projeto: ESCOLA NA COMUNIDADE: UM DIALOGO ENTRE O CURRÍCULO E O ETNOCONHECIMENTO NAS COMUNIDADES DE VILA ALENCAR E SÃO RAIMUNDO DO JARAUÁ NA RESERVA DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTAVEL MAMIRAUÁ.

Pesquisador Responsável: JOSÉ NAIRO PAES DA SILVA

Orientador: Odenei de Souza Ribeiro

Instituição: PPGSCA/UFAM

Fonte dos recursos: Recursos próprios.

Tipo: Custeio

Tipo	Identificação do Orçamento	Valor em Reais (R\$)
Custeio	Alimentação, hospedagens, diárias...	4.300,00
Custeio	Material de Consumo (papel A4, impressão/cópias, lápis, caneta, livros, cartuchos de tinta, pilhas, CDs...).	1.500,00
Custeio	Transporte (gasolina, passagens aérea, terrestre, fluviais, travessia da balsa...).	11.500,00
Custeio	Material Permanente (notebook, impressora, maquina fotográfica, gps, pendrive...).	2.500,00
Custeio	Outros serviços (congressos e conferências...).	2.150,00
	Total em Reais (R\$)	21.950,00

Assinatura do (a) Pesquisador (a)



AUTORIZAÇÃO N^o 069/2019 - DEMUCISEMA

O Departamento de Mudanças Climáticas e Gestão de Unidades de Conservação (DEMUC) da Secretaria Estadual de Meio Ambiente do Amazonas (SEMA), no âmbito de sua competência e considerando:

A Lei n^o 53, de 05 de junho de 2007, que institui o Sistema Estadual de Unidades de Conservação do Amazonas (SEUC/AM);

O Artigo 43 que trata do Capítulo VI da Lei do que trata das pesquisas científicas em unidade de conservação.

AUTORIZA entrada e execução de pesquisa em Unidade de Conservação de Uso Sustentável, a saber:

1. UNIDADE DE CONSERVAÇÃO CONTEMPLADA

Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá

2. AÇÃO/ATIVIDADE

ESCOLA E COMUNIDADE: UM DIALOGO ENTRE O CURRÍCULO E O ETNOCONHECIMENTO NAS COMUNIDADES DE VILA ALENCAR E SÃO RAIMUNDO DO JARAUÁ NA RESERVA DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTAVEL MAMIRAUÁ

3. PESQUISADORES AUTORIZADOS

N	Nome	Cargo	Instituição	Documento
01	José Nairo Paes da Silva	Pesquisador	Universidade Federal do Amazonas UFAM	601.513.232.91
02	Odenei de Souza Ribeiro	Orientador	Universidade Federal do Amazonas UFAM	284.393 682-91

4. PERÍODO DE REALIZAÇÃO

Julho de 2019 a julho de 2020

5. CONSIDERAÇÕES

Uma Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS) é uma área que abriga populações tradicionais, que vivem basicamente em sistemas sustentáveis de Secretaria (dC) exploração dos recursos naturais, desenvolvidos ao longo de gerações e adaptados às condições ecológicas locais. São objetivos básicos dessa área, preservar a natureza e, ao mesmo tempo, assegurar as condições e os meios necessários para: a reprodução, melhoria dos modos, da qualidade de vida e exploração dos recursos naturais das populações tradicionais, assim como, conservar e aperfeiçoar as técnicas de manejo do ambiente desenvolvidas por estas populações (Art. 2 da Lei n^o . 53, de 5 de junho de 2007);

- As ações realizadas nas UC estaduais do Amazonas se darão respeitando-se as normas e restrições estabelecidas no Plano de Gestão da UC (quando houver), e as normas estabelecidas pelo órgão gestor,
- A atividade insere-se na linha temática "Educação", que além da grande importância, pode contribuir nas estratégias de implementação de unidades de conservação na Amazônia, contribuindo sobre maneira com o Sistema Estadual de Unidades de Conservação (SEUC);
- Os objetivos desta pesquisa são de relevante interesse para a conservação, pois «poderá contribuir na construção de melhoria no processo educacional nas escolas».
- A equipe técnica participante da atividade envolve profissionais aptos à execução da mesma,
- Os métodos a serem executados na atividade são apropriados aos objetivos propostos.

RECOMENDAÇÕES TÉCNICAS

- O Departamento de Mudanças Climáticas e Gestão de Unidades de Conservação (DEMUC/SEMA) solicita a apresentação dos objetivos da pesquisa aos moradores (líderes comunitários) e atores envolvidos da UC antes do início das atividades do projeto;
- O cronograma das visitas de campo deverá ser ajustado em conformidade e disponibilidade do gerente da UC para planejamento e esclarecimentos gerais sobre as UC, como informações sobre infraestrutura, ou acesso as áreas preteridas para execução das atividades;

MAMIRAUÁ

GERENTE: Raimundo Romaine

EMAIL: romaine.ceuc@gmail.com

- Recomenda-se a contratação de moradores locais para auxiliarem nas tarefas de campo.

RECOMENDAÇÕES GERAIS (NORMAS)

- O Comitê de Ética da UEA, assim como o Conselho de Gestão do Patrimônio Genético e Acesso ao Conhecimento Tradicional Associado (CGEN), quando for o caso, deverá ser consultado a fim de se ter as devidas autorizações e licenças que se façam necessárias;
- O DEMUC autoriza o acesso às unidades de conservação estaduais e a coleta de material biológico de qualquer natureza devendo haver o respaldo por autorização via SISBIO e termo de anuência do DEMUC;
- O Departamento de Mudanças Climáticas e Gestão de Unidades de Conservação do Amazonas (DEMUC/SEMA) mantém cooperação com o Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA) para depósito de material biológico originário das Unidades de

Conservação (UC) estaduais. Assim, o material biológico coletado deverá ser depositado em instituições sediadas no Estado do Amazonas, realizando o contato prévio com a curadoria da coleção — Dra. Lúcia Rapp, lucia.rapp@gmail.com 3643-3226/ 3643-3341, a qual indicará os contatos das demais coleções para todos os grupos que serão coletados; Qualquer alteração no cronograma deverá ser comunicada à gerente da UC e a Assessoria Pesquisas Monitoramento Ambiental es.uisaemonitoramento@mail.com (3642-4607);

Sendo assim, recomenda-se à pesquisa e a emissão de autorização podendo ser renovada, se necessário, mediante apresentação de relatório e justificativa.

- Em todas as divulgações, devem ser citadas o Departamento de Mudanças Climáticas e Gestão de Unidades de Conservação (DEMUC/SEMA) e a Secretaria de Estado de Meio Ambiente — SEMA, e de acordo com o art. 50 do Sistema Estadual de Unidades de Conservação — SEUC (Lei Complementar n° 53/2007):

AH. 50. A comercialização de produtos florestais, subprodutos, recursos ambientais e o aproveitamento econômico de serviços ambientais e outros serviços obtidos ou desenvolvidos a partir de recursos naturais biológicos, cénicos, culturais ou da imagem de Unidade de Conservação, exceto APA, RPPN e RPDS, dependerá de prévia autorização do Órgão Gestor e sujeitará o contratado ou o comprador a pagamento, conforme disposto em regulamentação específica.

- A logomarca da SEMA e Governo do Amazonas devem ser solicitados para a assessoria de comunicação - ASSCOM (Imprensasema-am@gmajlggm), e de acordo com o parágrafo 1º do Art. 51 do SEUC:

SIº A utilização do nome da unidade de Conservação, da logomarca da Unidade de Consen/ação, do Órgão Gestore do Governo do Amazonas, em produtos comerciais, sujeitará o usuário a pagamento, conforme contrato específico.

- Após o término da pesquisa deverá ser encaminhado o relatório geral nos moldes do DEMUC no prazo de até 45 dias, e os demais resultados solicitados, no prazo de até 120 dias. Esta ação condicionará na emissão de novas autorizações ou sua renovação no nome de qualquer um dos participantes do projeto, seja como responsável ou não pelo mesmo.

- Os resultados direcionados ao DEMUC estão abaixo e serão exigidos:

01	Imagens, fotos e desenvolvimento da pesquisa.
02	Informações de entrevistas
03	Pontos de referencias das comunidades
04	Relatório Geral, artigos, publicações;
05	Relatório modelo DEMUC

Departamento de Mudanças Climáticas e Gestão de Unidades de Conservação do Amazonas, em Manaus/AM, 03 de julho de 2019


Christina Fischer
Secretária Executiva Adjunta da Secretaria de Estado
do Meio Ambiente - SEMA



ESTADO DO AMAZONAS
PREFEITURA MUNICIPAL DE UARINI
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED
Gabinete da Secretária - GS

AUTORIZAÇÃO

Eu, **Ana Maria Betencourt da Costa**, Secretária Municipal de Educação de Uarini, declaro estar informada da metodologia que será desenvolvido na pesquisa " **CURRÍCULO ESCOLAR E SABERES TRADICIONAIS: UMA REALIDADE EDUCACIONAL NAS COMUNIDADES DE VILA ALENCAR E SÃO RAIMUNDO DO JARAUÁ NA RDS MAMIRAUÁ**", coordenado pelo Dr. Odenei de Souza Ribeiro. Ciente que sua metodologia será desenvolvida conforme o princípio da ética em pesquisa as normas vigentes no país, e que esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, **AUTORIZO SUA EXECUÇÃO**.

Uarini – AM, 01 de agosto de 2019.

Atenciosamente;

Ana Maria Betencourt da Costa
Secretaria Municipal de Educação - SEMED

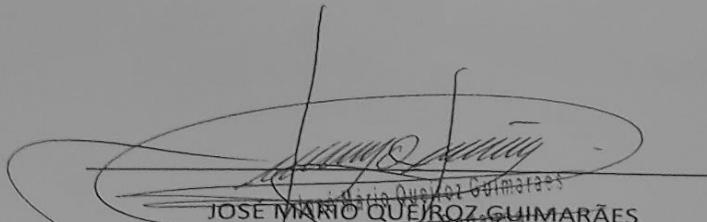
Ana Maria Betencourt da Costa



AUTORIZAÇÃO

Eu, **JOSÉ MÁRIO QUEIROZ GUIMARÃES**, Coordenador Pedagógico da Secretaria Municipal de educação, declaro estar informado da metodologia que será desenvolvida na Pesquisa "CURRÍCULO ESCOLAR E SABERES TRADICIONAIS: UMA REALIDADE EDUCACIONAL NAS COMUNIDADES DE VILA ALENCAR E **SÃO RAIMUNDO DO JARAUÁ** NA RDS MAMIRAUÁ", coordenada pelo Professor Doutor ODENEI DE SOUZA RIBEIRO. Ciente de que sua Metodologia será desenvolvida conforme os princípios da ética em pesquisa com as normas vigentes no país, e que esta Instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, **AUTORIZO** sua execução.

Alvarães (Am), 29 de julho de 2019.


JOSE MÁRIO QUEIROZ GUIMARÃES
Coordenador Pedagógico
Coordenador Pedagógico da SEMED ALVARÃES