

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DO AMBIENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM REDE NACIONAL
PARA ENSINO DAS CIÊNCIAS AMBIENTAIS
Mestrado Profissional

**ENTRE SABERES E CONHECIMENTOS:
CONTRIBUIÇÃO DO CENTRO VOCACIONAL TECNOLÓGICO NA
CONSTRUÇÃO DE PROCESSOS PARTICIPATIVOS E INCLUSIVOS DE
GESTÃO COLETIVA**

TEFÉ-AM
2021

SANDRO AUGUSTO REGATIERI

**ENTRE SABERES E CONHECIMENTOS:
CONTRIBUIÇÃO DO CENTRO VOCACIONAL TECNOLÓGICO NA
CONSTRUÇÃO DE PROCESSOS PARTICIPATIVOS E INCLUSIVOS DE
GESTÃO COLETIVA**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação: Mestrado Profissional em Rede para Ensino das Ciências Ambientais – PROFCIAMB como exigência para o título de mestre.

Área de Atuação: Sociedade e Ambiente

Eixo Estruturante: Comunidade, saúde e ambiente

Orientador: Prof. Dr. PEDRO HENRIQUE COELHO RAPOZO

Co-orientadora: Prof^a Dra. KÁTIA VIANA CAVALCANTE

TEFÉ-AM
2021

Ficha Catalográfica

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

R333e Regatieri, Sandro Augusto
Entre saberes e conhecimentos : contribuição do Centro Vocacional Tecnológico na construção de processos participativos e inclusivos de gestão coletiva / Sandro Augusto Regatieri . 2022
234 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Pedro Henrique Coelho Rapozo
Coorientadora: Kátia Viana Cavalcante
Dissertação (Mestrado em Rede Nacional para Ensino de Ciências Ambientais) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Educação amazônica. 2. Governança socioambiental. 3. Participação social. 4. Capital Social. 5. Gestão de territórios tradicionais. I. Rapozo, Pedro Henrique Coelho. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

DEDICATÓRIA

Ao meu companheiro de vida e incentivo, Matheus Figueira

AGRADECIMENTOS

A construção desta dissertação foi permeada de momentos de lucidez, desertos e agonias enquanto o mundo passava por uma das maiores crises sanitárias de todos os tempos. Além de pessoas amadas, perdemos aulas, tempo de pesquisa e metodologias que tiveram que tomar outros rumos, outras formas de acontecer. O remoto tornou-se a forma mais segura de conviver por traz de telas de computador e celulares, aplicativos e ligações telefônicas. Foi um tempo de dores e aprendizado forçado, mas que intensificou a importância das relações pessoais, profissionais e coletivas.

Posso dizer que até aqui muitas pessoas estiveram nessas linhas através de sua participação, apoio, conhecimentos, tempo e confiança. São muitos e agradecer a todos vocês se faz essencial para que eu seja justo e grato a cada um e a cada uma.

Pelo conteúdo do trabalho, preciso agradecer a Marluce Mendonça e Nelissa Peralta por terem confiado a mim a gestão do Centro Vocacional Tecnológico, com o apoio da diretoria do Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá que continua acreditando em meu trabalho e me deu tempo para estudar e construir esse texto.

Agradeço aos meus professores, todos eles e todas elas, desde as primeiras letras até a pós-graduação, nomeando, especialmente, a professora Eubia Andrea Rodrigues, que me incentivou na busca do mestrado.

Às minhas amigas da vida e da carreira que estiveram comigo me impulsionando, incentivando e, muitas vezes, contribuindo quando eu pensava em esmorecer Carol Valladares, Daíza, Rosana, Grace, Exalte. Às minhas amigas da pós-graduação Carol Lima, Thayana e Rosângela. Vocês me ouviram, me apoiaram, me ensinaram, me acompanharam e tudo foi muito mútuo. À minha colega profissional e do mestrado Cláudia Santos, “manazinha” concluímos, apesar de tudo! Edna Alencar, Edila Moura, Neide Esterici e Whasgthon Almeida obrigado pelos conhecimentos compartilhados e pelo acompanhamento. Claudeíse e Marília obrigado pelo incentivo e amizade. Mercês, nem preciso dizer que estou aqui por você. Obrigado amiga... é para sempre!

Aos colegas do Instituto Mamirauá que apoiaram meu trabalho, que dialogaram comigo, que trocaram experiências durante esse tempo. Obrigado!

Aos “meninos e meninas” que passaram pelo CVT, muito obrigado! Vocês são meu orgulho! Suas conquistas são minhas conquistas e esta aqui, que acabo de escrever, também é fruto do nosso encontro e da nossa troca. Espero contar com vocês da mesma forma que podem contar comigo. Muito obrigado! Aos comunitários e comunitárias da Amazônia que encontrei durante a vida. Obrigado pelos ensinamentos e pela vossa resiliência é um exemplo para mim.

Quero agradecer à minha família, tias, avós que de forma especial me incentivaram a continuar estudando. Em especial quero agradecer a uma tia que é do coração. Uma grande professora e educadora, tia Tê. Obrigado por sempre acreditar e me incentivar! Aos meus pais, Augusto e Vera, obrigado pela vida! Confirmei a premissa, que com oportunidades dadas, o filho de pobre pode ser um mestre!

Ao amor da minha vida, Matheus Figueira. Você me incentivou a buscar a melhoria da nossa vida... nossa casa, o mestrado, nosso futuro. Obrigado pelos perdões, obrigado pelo incentivo e obrigado por estar comigo!

Obrigado ao meu orientador Prof. Dr. Pedro Rapozo. Obrigado pelas correções e pelo apoio.

Obrigado prof.^a Dra. Kátia Viana Cavalcante, sua presença no mestrado foi essencial para todos nós e eu acredito que sem você, nesse tempo de incertezas, ficaríamos perdidos. Obrigado pelas frases de esperança, pelos emojis de confiança, pelas correções, diálogos e risadas. Espero sempre contar contigo.

Um agradecimento especial à Universidade Federal do Amazonas, nossa associada no PROFCIAMB. Fazer parte dessa instituição de ensino centenária me encheu de orgulho. Obrigado ao IFAM por ter mantido esse convênio e trazido essa oportunidade para Tefé. Valeu Adanilton! À Agência Nacional de Águas – ANA pelo convênio na construção desse curso. À CAPES pelo acompanhamento da pós-graduação no país.

Agradeço a Deus, pela oportunidade de estar na Amazônia!

Para um filho de pais pobres, que não concluíram o Ensino Fundamental, conseguir concluir o mestrado é motivo de agradecimento a

Deus e a tantas pessoas que apoiaram na construção dessa minha vida profissional e acadêmica. O Brasil é um país de poucas oportunidades aos mais pobres e conseguir alcançar as poucas que surgem é motivo de agradecimento e orgulho, mas, também, de compromisso para que isso mude e tenhamos um país mais diverso, acessível e justo.

EPÍGAFRE

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi *aprendendo* socialmente que, historicamente, homens e mulheres descobriram que era possível ensinar.

(Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire)

RESUMO

Por anos a educação dedicada às populações ribeirinhas na região do Médio Solimões foi descontextualizada, relegando-a a uma situação de exclusão e distanciamento de possibilidade de participação coletiva na busca de incremento de renda e assim, possibilitando uma melhoria da qualidade de vida. O propósito desse trabalho é avaliar a participação do Centro Vocacional Tecnológico do Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá na construção de processos mais inclusivos e participativos na gestão de organizações e empreendimentos de ordem comunitária. Através de uma metodologia participativa, com o uso de entrevistas e da observação participante, aliadas a ferramentas e procedimentos de análise de narrativas e texto, foi possível verificar entre os sujeitos da educação do CVT (docentes, discentes, técnicos, lideranças comunitárias de seis organizações coletivas da região) como o processo pedagógico do CVT/TSVA foi facilitando a dinâmica social de legitimação dos estudantes em suas organizações de base com vista a concorrerem a cargos eletivos e/ou funções de coordenação de alta hierarquia social em suas instituições coletivas. Essa legitimação é paulatina e depende de inúmeras variáveis, da participação social e como ela se qualifica na base. Também do interesse dos membros legítimos da organização de base em lidar esse estudante em seu retorno, sendo construída uma base sólida de respeito mútuo para o fortalecimento social da mesma. Com mais da metade dos atores formados pelo CVT/TSVA assumindo cargos de coordenação e diretoria na região, verifica-se que o processo educativo facilitou o processo de construção e incremento de um capital social eficaz e com possibilidades de extravasar através das redes de relações e garantindo a governança socioambiental na região, dando autonomia e empoderamento aos atores sociais dos territórios partícipes da dinâmica regional.

Palavras-chave: Educação amazônica; Governança socioambiental; Participação social; Capital Social; Gestão de territórios tradicionais.

ABSTRAT

For years the education dedicated to the riverside populations in the Middle Solimões region was decontextualized, relegating them to a situation of exclusion and distance from the possibility of collective participation in the search for increased income and thus enabling an improvement in the quality of life. The purpose of this work is to evaluate the participation in the Technological Vocational Center of the Mamirauá Sustainable Development Institute's construction of more inclusive and participatory processes in the management of community organizations and enterprises. Through a participatory methodology, with the use of interviews and participant observation, allied to tools and procedures of narrative and text analysis, it was possible to verify among the education subjects of the CVT (teachers, students, technicians, community leaders of six collective organizations in the region) how the pedagogical process of the CVT/TSVA has been facilitating the social dynamics of legitimization of students in their base organizations in order to compete for positions and functions in coordinations and directorships at levels higher than those to which they were initially elected. This legitimization is gradual and depends on numerous variables, social participation and how it is qualified at the base. It also depends on the interest of the legitimate members of the grassroots organization in leading this student in his or her return, building a solid base of mutual respect for the social strengthening of the organization. With more than half of the actors trained by the CVT/TSVA taking on coordination and management positions in the region, it can be seen that the educational process has supported the construction of an effective social capital with the possibility of spilling over through networks of relationships and ensuring socio-environmental governance in the region, giving autonomy and empowerment to the social actors of the territories participating in the regional dynamic.

Keywords: Amazon Education; Socio-environmental governance; Social participation; Social capital; Management of traditional territories.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAGEMAM	Associação de Auxiliares e Guias de Ecoturismo de Mamirauá
AMURMAM	Associação de Moradores e Usuários da Reserva Mamirauá “Antônio Martins”
AP	Acordo de Pesca
APAFE	Associação de Produtores Agroextrativistas da Floresta Nacional de Tefé
CAMURA	Central Única de Moradores e Usuários da Reserva Amanã
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CIMI	Comissão Pastoral da Terra
CPT	Conselho Indigenista Missionário
CVT	Centro Vocacional Tecnológico
CVT/TSPA	Centro Vocacional Tecnológico “Tecnologias Sociais da Várzea Amazônica”
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESEC	Estação Ecológica
FAS	Fundação Amazonas Sustentável
FLONA	Floresta Nacional
IDSM	Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROFCIAMB	Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de Ciências Ambientais
PROFORMAR	Projeto de Formação de Professores para o Ensino Fundamental
PRORURAL	Programa de Formação de Professores Leigos Municipais do Estado do Amazonas
RDS	Reserva de Desenvolvimento Sustentável
RDSM	Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá
RDSA	Reserva de Desenvolvimento Sustentável Amanã
RESEX	Reserva Extrativista
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação e Qualidade de Ensino
SEMA/AM	Secretaria Estadual de Meio Ambiente do Amazonas
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SEMSA	Secretaria Municipal de Saúde
SIG	Sistema de Informação Geográfica
SNUC	Sistema Nacional de Unidades de Conservação
TI	Terra Indígena
UC	Unidade de Conservação

UEA Universidade do Estado do Amazonas
UFAM Universidade Federal do Amazonas

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	RDS Mimirauá - Área de atuação da AMURMAM	23
Figura 02	RDS Amanã - Área de atuação da CAMURA	24
Figura 03	FLONA Tefé - Área de atuação da APAFE	25
Figura 04	Área do Complexo de Lagos do Atapi	26
Figura 05	Área do Complexo de Lagos do Jurupari Grande	27
Figura 06	Área do Complexo de Lagos do Paraná do Jacaré	27
Figura 07	Estrutura do trabalho	32
Figura 08	Inauguração do CVT/TSVA – Fevereiro/2014	36
Figura 09	Territórios de origem dos estudantes do CVT – Turmas 2014 a 2021	38
Figura 10	Professora aplicando aula em comunidade da RDSM/2016	41
Figura 11	Jovens egressos e estudantes do CVT em atividade de formação e intercâmbio	43
Figura 12	Escola da comunidade Sítio Fortaleza São José, RDSM, margem esquerda do Solimões, município de Uarini, AM	46
Figura 13	Interior de uma escola comunitária com turma multisseriadas, na RDSM, Uarini, AM	47
Figura 14	Cartilhas Peixes da Amazônia – Módulos I a V	53
Figura 15	Página da Cartilha Peixes da Amazônia – Módulo I – Lição 1 – Acari	54
Figura 16	Uso da cartilha Peixes da Amazônia em sala de aula – Álbum seriado	55
Figura 17	Uso da cartilha Peixes da Amazônia em sala de aula – atividade no caderno	55
Figura 18	Fachada de uma escola rural na RDSA, município de Maraã/AM	58
Figura 19	Sala de aula em escola rural de comunidade ribeirinha da RDSA, iluminada com lâmpadas LED com abastecimento fotovoltaico – Projeto do IDSM	63
Figura 20	Realidades sobre as Casas do Motor nas comunidades ribeirinhas – RDSA e RDSM	63
Figura 21	Realidades sobre as Casas do Motor nas comunidades ribeirinhas – RDSA e RDSM.....	63
Figura 22	Armazenamento de água de corpos d'água (água branca)	65
Figura 23	Armazenamento de água de corpos d'água (água preta)	65
Figura 24	Recipientes contendo água de um corpo d'água para uso doméstico	66
Figura 25	Sistema simplificado de coleta doméstica de água da chuva, comunidade São Francisco do Aiucá, RDSM, município de Uarini. Projeto IDSM	67
Figura 26	Garrafas com água da chuva após desinfecção por radiação da luz solar, São Francisco do Aiucá, RDSM, município de Uarini	68
Figura 27	Jovens do projeto 'Jovens Olhares' do IDSM, em atividade de educação na comunidade Maguari, RDSM, município de	

	Uarini	78
Figura 28	Banheiro nas águas do furo do Mamirauá, RDSM	79
Figura 29	Sala de aula do CVT/TSVA, durante aula de matemática	83
Figura 30	Atividade de Agroecologia, CVT/TSVA	85
Figura 31	Egresso do CVT, membro da CAMURA, em reunião virtual, 2021	88
Figura 32	Liderança egressa do CVT, responsável pelo monitoramento do manejo de pirarucu, AP Jutai-Cleto, Maraã, AM	89
Figura 33	Diretoria AMURMAM em visita pela RDSM, 2021	95
Figura 34	1º Encontro da Rede de Gestores Comunitários – 2019	112
Figura 35	Assembleia da Colônia de pescadores Z-23 de Alvarães/AM, presidida por um egresso do CVT/TSVA	113
Figura 36	Coordenação da Marca Regional de Farinha, FLONA Tefé, 2021	115
Figura 37	Reunião deliberativa da AMURMAM com comunitários e produtores de farinha de Uarini, 2021	116
Figura 38	Lideranças de gerações diferentes dialogando na RDSM, 2021	118
Figura 39	Assembleia da Colônia de Pescadores Z-23 de Alvarães/AM, 2021	121
Figura 40	Assembleia da Marca Regional da Farinha, FLONA Tefé, 2021	125
Figura 41	Comunitários eleitos para nova gestão do Conselho Deliberativo da RESEX Catua-Ipixuna, 2021	127
Figura 42	Nuvem de palavras – Carta de intenção candidatos 2014 – 2019	130
Figura 43	Nuvem de palavras – Carta de indicação Organizações - 2014 – 2019	131
Figura 44	Egresso do CVT em ação na Saúde Indígena do Polo Indígena do Médio Solimões, 2021.....	136
Figura 45	Lideranças egressas do CVT atuando na entrega de benefícios e direitos às populações tradicionais no Médio Solimões, 2021 – Cartão de auxílio emergencial Amazonas	138
Figura 46	Lideranças egressas do CVT atuando na entrega de benefícios e direitos às populações tradicionais no Médio Solimões, 2021 – Carteira de Pescador Profissional	138
Figura 47	Liderança egressa do CVT, liderando o monitoramento de florestal, Comunidade Nova Colômbia – RDSM, 2021	145
Figura 48	Mapa das áreas públicas desprotegidas na Amazônia	148
Figura 49	Mapa das áreas públicas protegidas na Amazônia (UCs e Tis) .	149
Figura 50	Liderança egressa com associados da Associação de Pescadores de Fonte Boa, AM, em dia de eleição de diretoria	150
Figura 51	Liderança egressa atuando no monitoramento <i>in loco</i> do pescado do AP Jutai-Cleto, RDSM, 2021	151
Figura 52	Liderança egressa do CVT atuando no fortalecimento dos produtos das populações tradicionais, 2021	153

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Graduação Superior de docentes no estado do Amazonas	49
Tabela 02	Número de escolas rurais nas RDSs Mamirauá e Amanã	50
Tabela 03	Número de Professores e sua formação nas RDSs Amanã e Mamirauá	50
Tabela 04	Percentual de disciplinas ministradas por professores com formação específica na área nas séries finais do Ensino Fundamental	51
Tabela 05	Datas (anos) dos concursos públicos para professores municipais nos municípios da região de abrangência dos territórios da pesquisa	57
Tabela 06	Presença de equipamentos/serviços nas escolas dos municípios de abrangência dos territórios pesquisados	62
Tabela 07	Formas de coletas de água nas escolas dos municípios de abrangência dos territórios pesquisados	65
Tabela 08	Presença de equipamentos/serviços de esgotamento sanitários nas escolas dos municípios de abrangência dos territórios pesquisados	69
Tabela 09	Disponibilidade de acesso à internet nas escolas dos municípios de abrangência dos territórios pesquisados	71
Tabela 10	Distorção idade/série dos municípios da região de abrangência dos territórios pesquisados	72
Tabela 11	Taxa de distorção idade/série – Região Médio Solimões e Japurá – Área Rural	73
Tabela 12	Quadro de distribuição dos egressos do CVT/TSPA quanto suas funções	135

Sumário

Introdução.....	16
Percurso metodológico	20
Procedimentos metodológicos e técnicas.....	21
Procedimentos éticos adotados.....	21
Delimitação dos sujeitos da pesquisa.....	22
A pesquisa bibliográfica e documental	27
As entrevistas.....	28
A observação participante	29
Análise dos dados	30
A organização do trabalho.....	31
Capítulo I – “O Médio Solimões: facetas de uma educação que transita entre a alienação e a liberdade”	34
Resumo capítulo I	34
Abstract Capítulo I.....	35
Introdução Capítulo I	36
O Médio Solimões e os desafios de uma educação deficitária	46
O Médio Solimões: demandas por uma Educação contextualizada e autônoma.....	76
O CVT: uma gota que “banzeirou” o Médio Solimões.....	79
Considerações finais	98
Referências	101
Capítulo II – “Entre redes e saberes: a construção da governança socioambiental na várzea amazônica”	109
Resumo capítulo II	109
Abstract Capítulo II.....	110
Introdução Capítulo II	111

A participação social como requisito de reconhecimento comunitário	115
Capital social: uma construção individual para o coletivo	137
A gestão de territórios comuns como ação identitária	143
A governança socioambiental na perspectiva do público do CVT/TSVA	155
Referências Capítulo II	159
Produto Educacional - “Uma ousadia: O Protocolo para uma educação inclusive e participativa”	164
Referências Protocolo	182
EPÍLOGO – PÓS-CRÉDITOS	184
Fechando com reticências...	185
Referências Percurso metodológico.....	188
Anexos.....	190

INTRODUÇÃO

Quando os sócios da Associação de Auxiliares e Guias de Ecoturismo de Mamirauá – AAGEMAM reuniram-se, em 2013, com os diretores e coordenadores do Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá – IDSM e foram apresentados ao desafio da transferência de gestão plena da Pousada Uakari para suas mãos¹, de imediato reivindicaram que o próprio Instituto assumisse uma formação mais aprofundada sobre gestão e administração de empreendimentos coletivos e comunitários, a exemplo da Pousada. Assim, iniciou-se um trabalho de criar uma iniciativa que atendesse às demandas para uma educação para gestão contextualizada à realidade socioambiental das populações atendidas pelas ações de pesquisa e assessoria para os manejos promovidas pelo Instituto Mamirauá.

A partir dessa demanda, o IDSM criou o Centro Vocacional Tecnológico “Tecnologias Sociais da Várzea Amazônica” – CVT/TSVA, iniciando em 2014 a primeira turma do curso de Gestão de Tecnologias Sociais, no campus do IDSM, em Tefé/AM. Um curso que extrapolava a sala de aula tornando a várzea do rio Solimões, seus afluentes e lagos, florestas e chavascals, comunidades e cidades, assembleias e encontros em espaços educativos para que seus discentes pudessem adquirir conhecimentos e saberes com seus pares e com os técnicos e pesquisadores do Instituto apropriados para atuar na gestão de suas atividades, desenvolvendo sua criatividade e capacidade de instaurar novos modelos de gestão mais inclusivas e participativas.

Nesse âmbito, desde sua criação como uma política pública de disseminação e educação tecnológica, os CVTs constituíram-se como uma política educacional de inclusão do Governo Federal (Brasil, 2013). Da mesma forma, o CVT/TSVA, o primeiro criado no estado do Amazonas, permitiu, na região do Médio Solimões, que houvesse uma mudança efetiva na estrutura social ao disseminar o conhecimento e técnicas inovadoras de gestão e sustentabilidade ambiental e social. Configurou-se que o Centro foi se alinhando às expectativas e necessidades do seu público-alvo à luz das novas

¹ A gestão da Pousada Uakari é compartilhada com o IDSM.

tecnologias, estrutura de mercado e burocracia estatal e das agências financiadoras e fiscalizadoras.

Muitas das expectativas das comunidades e/ou dos estudantes vem ao encontro de uma nova forma de dialogar com a nova realidade socioambiental que se apresenta no tempo corrente, como mudanças nas formas de interagir com o mercado e proteger seus territórios, assim como garantir que esses espaços, socialmente e ambientalmente justapostos, possam colaborar com o incremento de renda e a melhoria da qualidade de vida de forma sustentável e equânime, entre homens e mulheres e entre os diversos atores que utilizam esses recursos.

Portanto a educação inclusiva e participativa para essas populações é uma alternativa viável e emancipatória, preparando os sujeitos sociais para as mudanças socioambientais que se vislumbram nesse milênio.

Com quatro turmas formadas, hoje o CVT/TSVA é uma referência para jovens ribeirinhos de comunidades tradicionais, pertencentes a uma população excluída ou deslocada do mercado de trabalho, a oportunidade de uma formação gratuita, alinhada às vocações locais e mais próxima da necessidade que eles têm de realizar uma gestão mais eficaz de seus empreendimentos sociais e coletivos, facilitando, assim, uma evolução social, dando-lhes um status que garanta sua imersão e sua legitimidade entre seus pares.

Ao longo dos anos, 75 pessoas se formaram no Centro e, em sua maioria, atuam na gestão de empreendimentos socioambientais comunitários e coletivos e de classe (colônias e sindicatos). Suas organizações se fortalecem no intuito de dar maior valor aos produtos da sociobiodiversidade, conservados ou produzidos através do manejo sustentável, ferramenta de cuidado do meio ambiente.

Com a formação de um corpo capacitado de novas lideranças e gestores sociais na região, uma nova perspectiva de governança socioambiental foi instaurada, alicerçada na participação social e no seu incremento nos momentos deliberativos das organizações, no fortalecimento do capital social, multiplicado e tornado ação e na compreensão da importância do trabalho em rede para pactuar uma gestão compartilhada de territórios e na disseminação de saberes e técnicas de forma mútua e organizada.

Nesse sentido, as atividades do CVT têm um caráter de facilitar os estudantes na análise da sua realidade de maneira crítica, com um novo foco, entendendo a complexidade das características e dos efeitos que o espaço sofre mediante as atividades humanas, sejam elas de produção ou comercialização, além de questões ambientais urgentes que trarão efeitos duradouros ao modo de vida das comunidades.

A partir disso, Leff (2009) apresenta a proposta de um saber ambiental que apoia os indivíduos na sua essência de ser, no tempo em que vivem e conhecem a história. De encontros de seres diferenciados pela diversidade cultural, orientando o conhecimento para a formação de uma sustentabilidade partilhada. É uma re-apropriação pessoal dos conhecimentos, a partir da realidade e das necessidades de cada indivíduo ou comunidade, uma utopia baseada na construção de um novo saber e de uma nova racionalidade.

Ao analisar as necessidades das comunidades, associações e empreendimentos comunitários que habitam e fazem uso dos ecossistemas da região percebe-se que há uma complexidade ambiental e social que é vivenciada cotidianamente e, por conseguinte, respostas complexas devem ser aprendidas, na medida em que esses contextos sociais expressam multiculturalidades constituídas por inúmeras realidades que encontram dentro e fora de seus territórios, assim como os desafios que enfrentam.

Desse modo, a construção de uma cidadania socioambiental é a chave relacional e a educação deve focar nessa ação cidadã, por meio de uma reforma do pensamento. Por isso, o papel educativo do Centro deve causar uma inquietação nos educandos, fazendo-os ter a ânsia por conhecimento. Uma inquietação indagadora, com o desenvolvimento de uma curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. (FREIRE, 2013, p. 33)

O processo pedagógico do CVT tem de supor, então, que a dinâmica de conhecimento deve facilitar a aprendizagem crítica dos educandos, dando a eles todos os subsídios necessários para que eles mesmos possam assumir posturas criativas, assertivas e responsáveis perante seus grupos e a biodiversidade que têm à mão. Portanto, a formação, o currículo, o acompanhamento de cada estudante, o alinhamento pedagógico dos discentes, a organização do Centro e o acompanhamento dos egressos do

CVT, a articulação com as bases coletivas são pontos que devem ser avaliados.

O intuito deste trabalho foi compreender se esta iniciativa está construindo um processo emancipatório entre seus sujeitos, englobando todos aqueles atores partícipes nesse processo de ensino-aprendizagem, com participação também das comunidades que enviam seus representantes e os recebem de volta após o processo formativo no CVT no estabelecimento de uma governança socioambiental que facilite os processos socioambientais das organizações e empreendimentos coletivos e comunitários.

Para facilitar a pesquisa, no momento da qualificação, o pesquisador urdiu a seguinte questão norteadora acerca do papel do CVT/TSVA: A opção político-pedagógica do CVT/TSVA tem colaborado com o seu público na efetividade das mudanças no modo de gerir, articular e posicionar-se perante os novos processos socioambientais e econômicos sem, com isso, deixar de lado os saberes tradicionais que constituem e mantêm os laços entre si e os territórios onde se estabelecem?

Essa questão está no cerne da dinâmica desse trabalho e será respondida no decorrer da discussão teórica que ilucidou os dados recolhidos através da metodologia utilizada.

Para dar corpo o autor também elencou três objetivos específicos que foram o norte para o trabalho, que são:

1. Analisar a percepção socioambiental dos egressos e estudantes do Centro acerca da relevância dos conteúdos de ciências ambientais ministrados nas disciplinas e oficinas do CVT e a importância desses temas para sua prática nos territórios, empreendimentos e organizações onde estão inseridos;
2. Caracterizar as formas de participação sociopolítica dos egressos e estudantes nas suas organizações comunitárias após o processo de aprendizagem construído no CVT;
3. Identificar qual o papel institucional do CVT para lideranças comunitárias e gestores sociais locais envolvidos nos processos de indicação dos estudantes.

Esses objetivos específicos também serviram de escopo para dar vazão ao objetivo geral do trabalho que consiste em “Criar um protocolo que auxilie na construção de novos processos educativos interdisciplinares, inclusivos e participativos, para populações tradicionais na Amazônia a partir da análise dos dados colhidos e os grupos de discussão durante a pesquisa”. Esse objetivo geral motivou o produto educacional que será entregue junto com a dissertação e que será discutido na última parte desse trabalho dissertativo.

PERCURSO METODOLÓGICO

Quanto aos procedimentos utilizados, eles foram ajustados ou calibrados no decorrer da pesquisa, sempre que o pesquisador e seus orientadores sentiram necessidade ou foram impelidos por forças das circunstâncias que surgiram, avaliando as variáveis que surgirem sem perder de vista os objetivos da pesquisa, mas tendo-os como norte em todo o processo (GOLDENBERG, 2004, p. 79).

A pesquisa foi construída mediante o método dialético, baseando-se na relação entre os sujeitos (estudantes e egressos) e o objeto (Centro Vocacional Tecnológico). A utilização do método dialético teve por objetivo a observação mais crítica do papel dos egressos e estudantes do CVT junto às suas comunidades, como essa relação acontece desde a vivência social desses jovens junto aos seus pares, até sua seleção para o centro e seu retorno, como estagiário e depois como gestor formado.

O uso da abordagem qualitativa analisou o dinamismo entre o espaço/sociedade e os interlocutores desta pesquisa, avaliando a objetividade da realidade encontrada e as subjetividades dos atores envolvidos. Evidenciando os objetivos e a direção que eles indicavam, seja na compreensão dos impactos das ações do CVT nas associações e territórios, assim como na percepção dos atores acerca da efetivação e legitimidade dos atores egressos do centro.

Sendo uma pesquisa participativa, a participação dos atores e interlocutores a validação comunitária dos dados colhidos e análises foram essenciais. Sobre a pesquisa participativa, Streck (2016) salienta que ela exige

algumas características que deverão ser evidenciadas e que neste trabalho tiveram bastante relevância e conduziram a prática do pesquisador. Essas características foram:

- a) o entendimento da relevância social da pesquisa a ser realizada,
- b) a densidade descritiva e de interpretação dos dados e das análises,
- c) a flexibilidade e a qualidade da relação entre o pesquisador e os seus interlocutores e
- d) a praticabilidade do conhecimento adquirido mediante a pesquisa em questão.

Utilizou-se ainda a técnica Nuvem de Palavras, como uma ferramenta de apoio no processamento das informações de modo complementar na análise dos dados. A construção para a produção da nuvem seguiu os seguintes passos: retirados os termos comuns do idioma português, o que possibilita uma “representação limpa”, evidenciando apenas as classes de palavras que carregam sentidos e significados relevantes, ou seja, de maior importância dentro de um texto. Sendo a última configuração a quantidade máxima de palavras por nuvem. De modo a concentrar tão somente as palavras mais importantes.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E TÉCNICAS

Para a realização da pesquisa de campo e do levantamento dos dados, vários procedimentos foram adotados,

a. Procedimentos éticos adotados

Atendendo os procedimentos éticos, o estudo foi registrado junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas, ocorrendo sua aprovação em março de 2021, sob o CAAE 40082420.5.0000.5020 e parecer de número 4.592.753. (ANEXO A)

Também foi solicitada a Autorização da Secretaria Estadual de Meio Ambiente do Amazonas – SEMA/AM, sob o número de controle 45/2020. (ANEXO B). Foi solicitada a anuência das diretorias dos Acordos de Pesca do

Paraná do Jacaré (ANEXO C) e do Acordo de Pesca do Jurupari Grande (ANEXO D).

Como os atores da pesquisa estavam enquadrados em diversas categorias, elencadas no tópico a seguir “Delimitação dos sujeitos da pesquisa”, foram criados quatro modelos de TCLE (Termo de Consentimento Livre Esclarecido):

- a) Membros discentes do CVT (egressos e estudantes) (Anexo E);
- b) Lideranças comunitárias (Anexo F);
- c) Professores, técnicos e pesquisadores do Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá – IDSM (Anexo G);

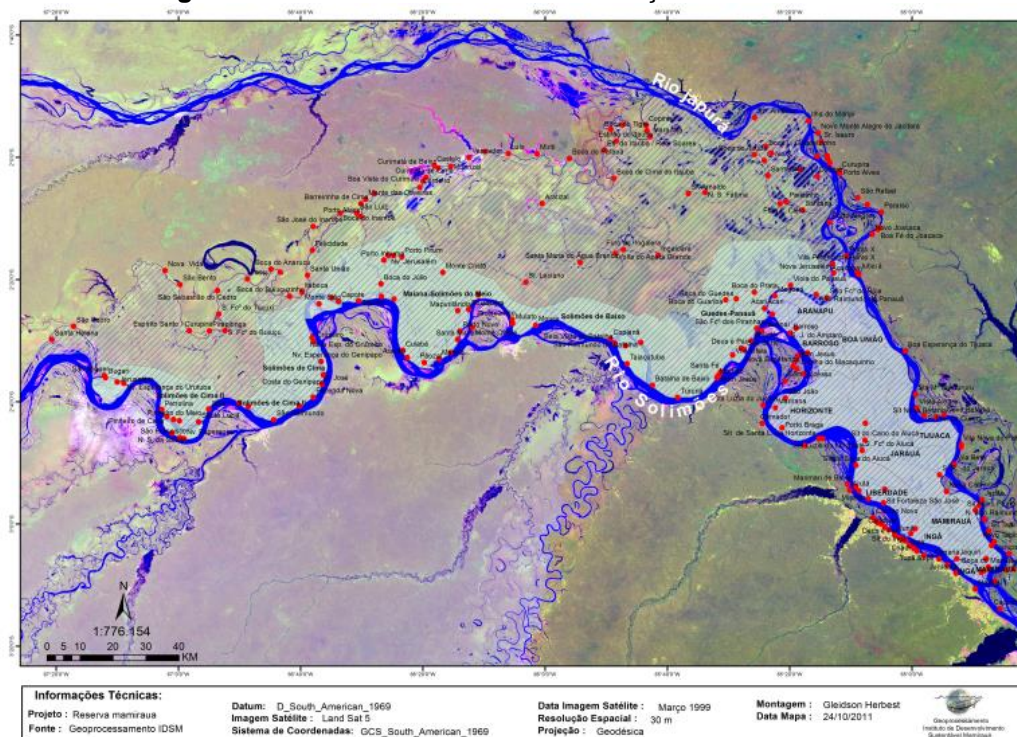
b. Delimitação dos Sujeitos da Pesquisa

Os interlocutores participantes da pesquisa, foram os diversos atores que direta (estudantes, professores e técnicos) e indiretamente (lideranças comunitárias) estiveram envolvidos no processo educativo do centro.

Estudantes e lideranças comunitárias são membros das três associações representativas de unidades de conservação e coordenações de três acordos de pesca. Todos esses territórios assim como suas organizações de gestão comunitária estão localizados no estado do Amazonas, e são as seguintes:

- 1) A Associação dos Moradores e Usuários da Reserva Mamirauá – Antônio Martins (AMURMAM), da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá, localizada nos municípios de Fonte Boa, Maraã, Uarini, Japurá e Tonantins;

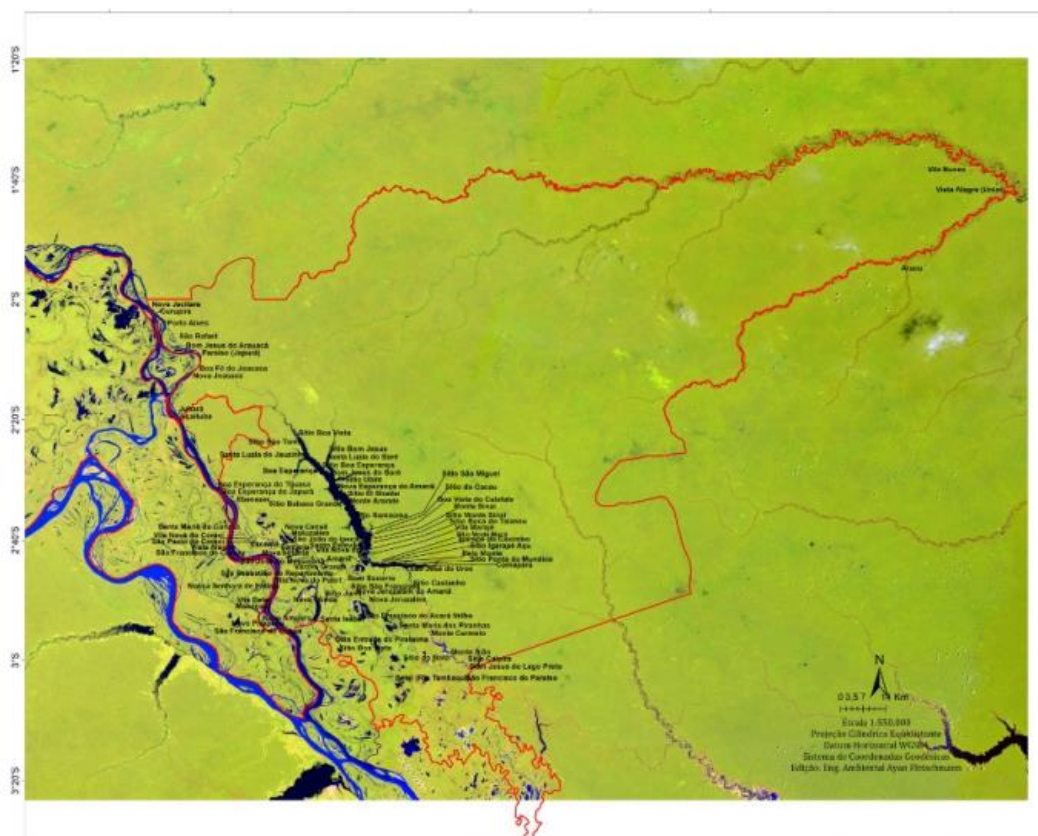
Figura 01: RDS Mamirauá - Área de atuação da AMURMAM.



Fonte: IDSM, 2011.

- 2) A Central das Associações de Moradores e Usuários da Reserva Amanã (CAMURA), da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Amanã, localizada nos municípios de Barcelos, Maraã, Coari e Codajás;

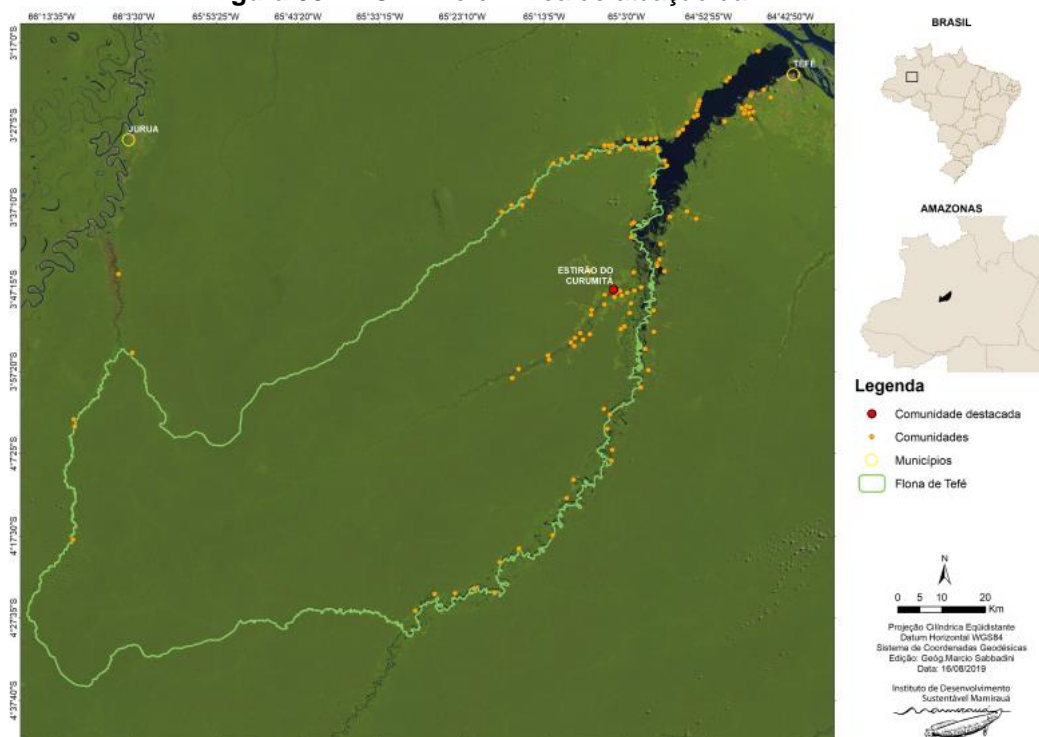
Figura 02: RDS Amanã - Área de atuação da CAMURA.



Fonte: IDSM, 2022.

- 3) A Associação dos Produtores Agroextrativistas da FLONA Tefé e Entorno (APAFE), da Floresta Nacional de Tefé, localizada nos municípios de Tefé, Alvarães, Juruá e Carauari;

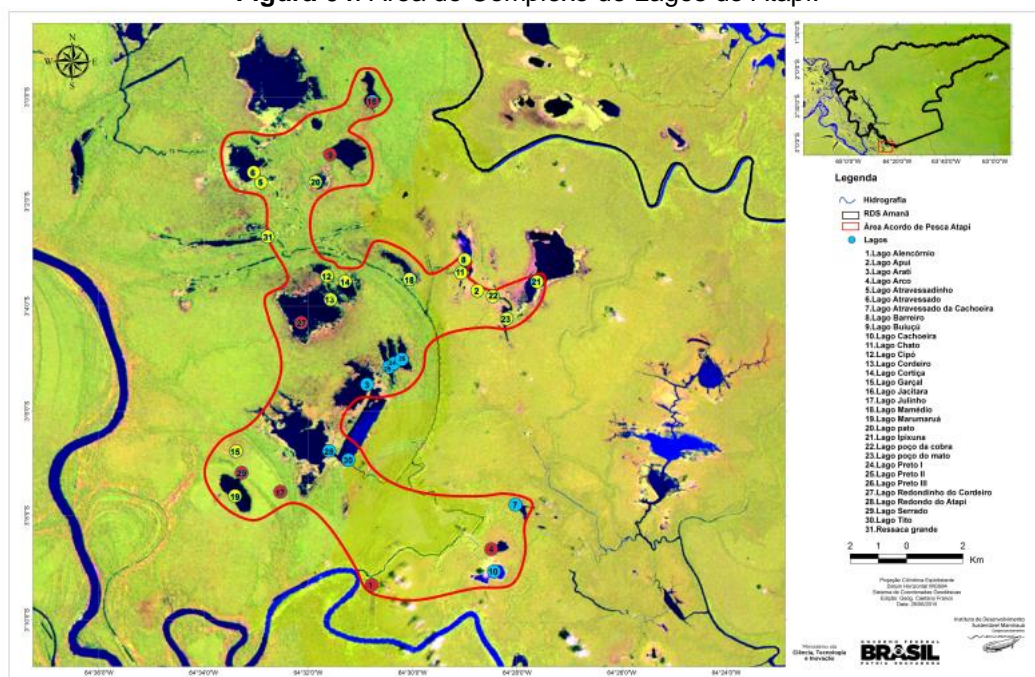
Figura 03: FLONA Tefé - Área de atuação da APAFE.



Fonte: IDSM, 2019.

- 4) O Acordo de Pesca Atapi, localizado no município de Maraã;

Figura 04: Área do Complexo de Lagos do Atapi.



Fonte: IDSM, 2015.

5) O Acordo de Pesca Jurupari Grande, localizado no município de Maraã;

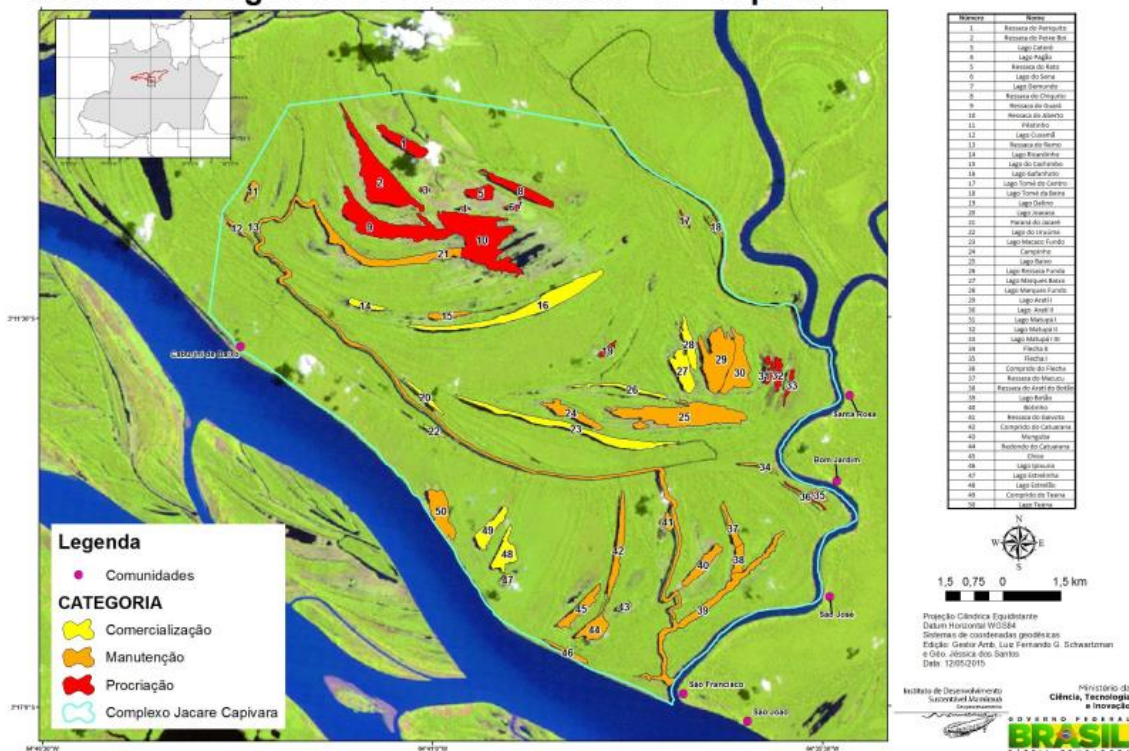
Figura 05: Área do Complexo de Lagos do Jurupari Grande.



Fonte: IDSM, 2016.

6) O Acordo de Pesca Paraná do Jacaré, localizado no município de Maraã.

Figura 06: Área do Complexo de Lagos do Paraná do Jacaré. Sistema de Lagos do Paraná do Jacaré - AP Capivara



Fonte: IDSM, 2015.

Para garantir o entendimento da diferenciação entre as categorias de membros discentes do CVT, serão nomeados da seguinte forma:

- a) os egressos - aqueles que já finalizaram seu processo formativo dentro do centro e hoje já atuam de alguma maneira junto às organizações;
- b) os estudantes - mantêm um vínculo oficial com o CVT, ainda matriculados no curso.

Desde a sua implantação, o CVT/TSPA já atendeu oitenta estudantes e trinta organizações comunitárias.

Todavia, para a execução desta pesquisa e em atenção às orientações e limitações gerada pelo período pandêmico, dos quarenta discentes e egressos nestes seis territórios mencionados anteriormente, foram entrevistados onze alunos e onze egressos, totalizando 22 indivíduos.

Os atores do Centro que participaram das entrevistas foram nove (09) técnicos e sete (07) professores.

As lideranças comunitárias entrevistadas totalizam catorze (14) membros efetivos das diretorias das associações e empreendimentos comunitários tornando-se interlocutores da pesquisa. Estas lideranças comunitárias assumem diversas funções em suas organizações de confiança ou cargos eletivos e possuem faixa etária e gênero diversos.

c. A pesquisa Bibliográfica e Documental

A pesquisa bibliográfica e documental teve como objetivo a identificação de documentos, artigos e outros tipos de materiais julgados essenciais para fornecer subsídios à pesquisa, bem como para preparar a lista preliminar que definiu o universo de pesquisa.

A pesquisa documental foi realizada em documentos que se encontra no arquivo da secretaria do CVT, o intervalo de tempo dos dados levantados foi de 2014 (primeira turma) até 2019 (início da última turma que ingressou no Centro).

Os documentos consultados foram: cartas de intenção de candidatos; atas de seleção das organizações comunitárias para apresentação de aspirantes a vagas no centro; relatórios de estudos e atividades dos

estudantes. Além desses documentos consultou-se também: planos de cursos; plano de atividades e relatórios técnicos e de viagem.

d. As Entrevistas

O pesquisador partiu para a realização das entrevistas realizadas por meio de roteiro de perguntas semiestruturadas. O modelo do questionário foi aplicado mediante entrevistas individuais, ocorrendo em diversos espaços onde os interlocutores se encontravam. Inicialmente, as informações levantadas diziam respeito ao papel do agente em relação ao CVT (discente, docente, técnico/pesquisador e liderança de organização).

As entrevistas foram realizadas entre março e julho de 2021. O roteiro semiestruturado, construído com perguntas abertas, ajudaram a traçar um perfil da atuação atual de cada categoria de interlocutores, tendo como intenção saber como se construiu sua relação com o Centro. Foram aplicados cinco roteiros diferentes (ANEXOS H a L), de acordo com o interlocutor entrevistado – discentes (egressos e estudantes)², professores, técnicos/pesquisadores do IDSM e lideranças comunitárias.

O roteiro de perguntas era direcionado de acordo com a função e a relação do interlocutor com o Centro. Se discente (egresso ou estudante) as questões inquiriam sobre o tempo de estudo, o aprendizado, o retorno e legitimação em sua organização de origem; aos professores sobre a metodologia do CVT e sua atuação, assim como as maiores dificuldades de aprendizado dos discentes e obstáculos metodológicos do Centro. Aos técnicos e pesquisadores foram dirigidas perguntas sobre a metodologia do Centro e a percepção do papel dos egressos em seu retorno às suas organizações de origem. Por fim, às lideranças comunitárias das organizações pesquisadas o roteiro seguia na direção da escolha e legitimação dos estudantes na candidatura e em seu retorno, sobre a ação destes e sua prática na organização.

² Para os discentes foram criados dois roteiros de questionários – um para egressos estudantes ainda atuantes em suas organizações (ANEXO C) e um para egressos que se afastaram, especialmente, de suas organizações (ANEXO D).

As entrevistas foram realizadas em dois formatos: Presencial e Virtual – mediada por ligações telefônicas ou por aplicativo. Destaca-se que nas entrevistas presenciais as medidas sanitárias foram observadas tais como: espaços abertos e com ventilação, uso de equipamentos de proteção, distanciamento e álcool em gel para manuseio de canetas e folhas dos formulários.

As entrevistas presenciais ocorreram com lideranças comunitárias e estudantes, quando esses se deslocam para a sede do município nas visitas periódicas de modo a realizar compras e serviços bancários. Os locais de realização foram praças e espaços nas embarcações.

Já as entrevistas virtuais ocorreram em virtude do acirramento da pandemia entre os meses de janeiro e março de 2021, quando a pesquisa iniciava. As entrevistas on line deram um impulso extra à pesquisa, já que pela impossibilidade do encontro presencial com os interlocutores da pesquisa ela pode alcançar esses nos seus territórios, dando uma espacialidade nas respostas além dos entrevistados que periodicamente visitam Tefé, como centro de suas atividades sociais, facilitando entrevistas de outros territórios municipais.

Outro ponto forte foi a possibilidade de falar sobre temas mais sensíveis, pois a segurança da plataforma *online* dá ao entrevistador mais intimidade para expor respostas mais sinceras e até mesmo de conteúdo mais sensível. Além disso, o entrevistado que se sente mais confortável para dar a entrevista, pode também declinar sem dar maiores satisfações, podendo não responder ou mesmo não atender a ligação na hora planejada.

O atual cenário pandêmico, em função da COVID-19, a realização de coleta de dados *online* é uma das poucas possibilidades para a continuidade de pesquisas que utilizam entrevistas. (SCHMIDT; PALAZZI; PICCININI, 2020, p. 962)

e. A Observação Participante

A partir de maio de 2021, com o arrefecimento da pandemia e o avanço da vacinação em massa dos moradores das unidades de conservação e das

idades da região do Médio Solimões, alguns eventos presenciais, com o uso de medidas de proteção, começaram a ocorrer.

A abordagem de observação ocorreu em dois eventos distintos realizados nas dependências do IDMS nos seguintes períodos:

- A formatura da turma de estudantes 2019/2021, que aconteceu entre os dias 05 e 08 de julho de 2021, com a participação de egressos e lideranças comunitárias, além dos orientadores dos estudantes. Nesse evento os formandos e formandas puderam apresentar seus trabalhos e resultados dos seus planos de ação nas comunidades;
- Oficina de apresentação do processo de construção participativa do projeto “Fortalecendo processos de gestão participativa de recursos naturais para o desenvolvimento econômico sustentável, conservação da biodiversidade e manutenção dos estoques de carbono na Amazônia”. Nesse evento, ocorrido entre os dias 02 e 03 de agosto de 2021, contou com a participação de egressos e lideranças comunitárias e foi possível avaliar a articulação e as falas destes ex-estudantes do Centro junto aos seus pares e com os organizadores e representantes institucionais.

Nestes dois eventos, o pesquisador pode analisar a participação dos egressos presentes, avaliando a quantidade e qualidade de suas intervenções, onde foi possível obter dados importantes da atuação e percepção destes indivíduos mediante a formação recebida no CVT e como ela contribuiu em sua inserção e legitimidade nas organizações. Esses eventos ocorrerem entre os meses de julho e agosto de 2021.

Além da observação, o pesquisador aproveitou esses dois eventos para a realização de entrevistas abertas que ajudaram a entender o que era observado nos eventos.

f. Análise dos Dados

Para Silva e Possá (2015) esta metodologia faz uma análise das diversas comunicações que foram extraídas no momento da pesquisa de

campo. Ela busca classificar ou categorizar dados que estão nas entrelinhas dos discursos dos interlocutores.

Vale salientar que a análise de conteúdo, segundo os mesmos autores, tem um “caráter social (...), uma vez que é uma técnica com intuito de produzir inferências de um texto para seu contexto social de forma objetiva” (IBIDEM, p. 2).

A análise de dados ocorreu concomitante à coleta, tendo os objetivos da pesquisa como balizadores da discussão, além da escolha correta dos caminhos a seguir a partir das descobertas e análises para alcançar os objetivos.

Com as entrevistas realizadas, as respostas foram tabuladas com ajuda da ferramenta Excel do pacote Office do Windows, da Microsoft. Estas respostas a uma mesma pergunta foram agrupadas e comparadas.

Depois foi utilizada a ferramenta a nuvem de palavras para analisar os vocábulos repetidos e ideias que ajudassem na construção do texto deste trabalho.

As nuvens de palavras são representações que ajudam a visualizar a frequência das palavras em um texto ou em uma ideia (VILELA et al., 2020). É um critério quantitativo que apoia na percepção da relevância de algumas expressões por parte do interlocutor da pesquisa. Ela foi utilizada para analisar os principais vocábulos que surgiram nas respostas às perguntas do questionário utilizado nas entrevistas realizadas com os interlocutores deste trabalho.

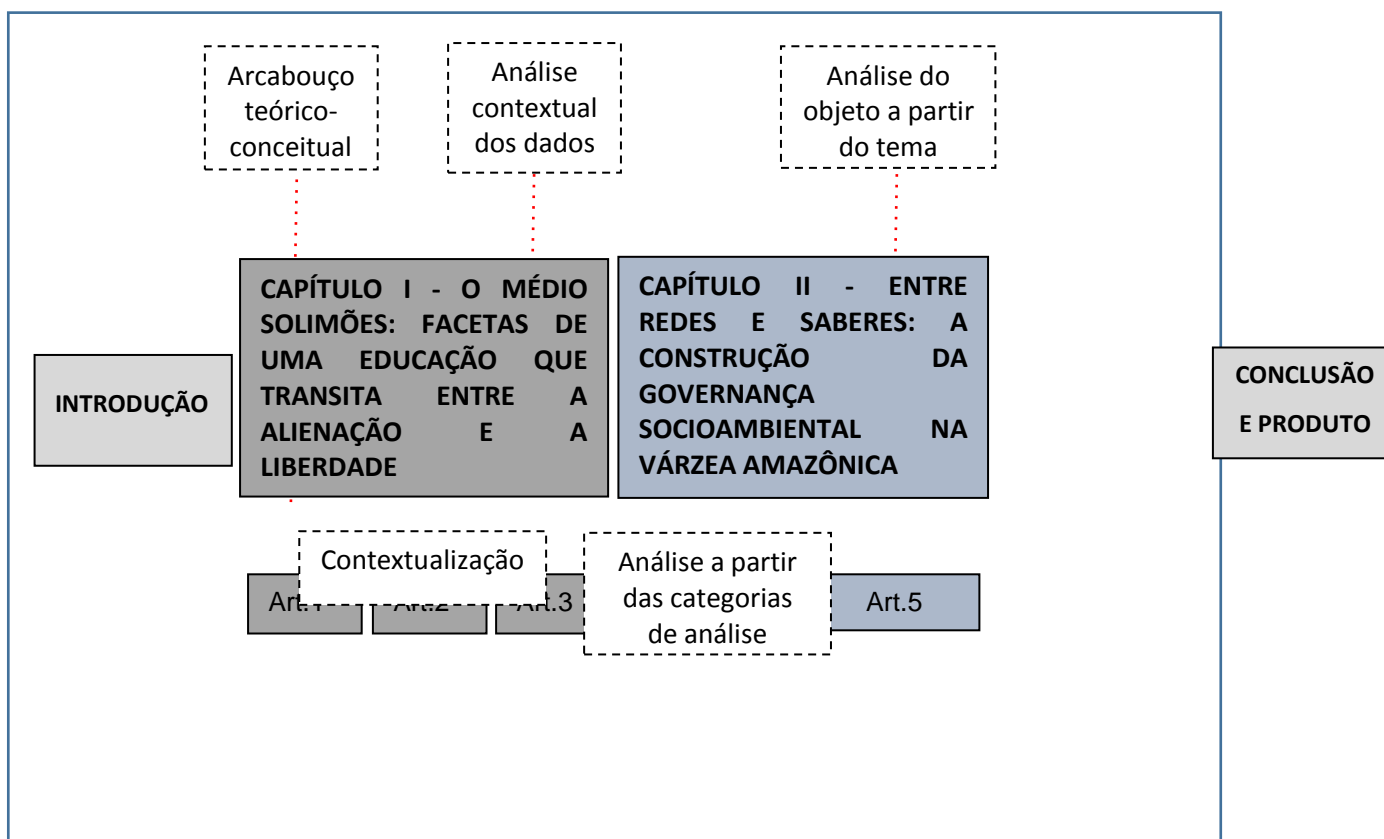
Após a apreciação, os dados foram preparados para apresentação, em forma de gráficos e fluxogramas de forma a ilustrar e facilitar o entendimento das interpretações correspondentes.

Organização do trabalho

O CAPÍTULO I, “O Médio Solimões: facetas de uma educação que transita entre a alienação e a liberdade” e O CAPÍTULO II, “Entre redes e

saberes: a construção da governança socioambiental na várzea³ amazônica”. Esses dois capítulos foram organizados no formato de artigos, conforme ilustrado na figura a seguir.

Figura 07: Estrutura do trabalho



A proposta do capítulo um visa oferecer os subsídios para responder ao objetivo específico 01: “Analisar a percepção socioambiental dos egressos e estudantes do Centro acerca da relevância dos conteúdos de ciências ambientais ministrados nas disciplinas e oficinas do CVT e a importância desses temas para sua prática nos territórios, empreendimentos e organizações onde estão inseridos”.

A proposta foi avaliar os processos educativos da região amazônica, focando em uma determinada região, o Médio Solimões e

³ Áreas inundáveis por rios de água branca (carregadas de sedimentos) como o Solimões-Amazonas, localizadas entre 0 a 20 metros acima do nível do mar. Essas áreas podem ficar alagadas por períodos de dois a cinco meses, com alagações que podem atingir até vinte metros de altura (AYRES, 2006, p. 3)

como a atuação do CVT/TSVA pode contribuir para uma formação mais contextualizada, inclusiva e participativa dos agentes participantes.

O capítulo dois visou responder aos demais objetivos específicos:

- Caracterizar as formas de participação sociopolítica dos egressos e estudantes nas suas organizações comunitárias após o processo de aprendizagem construído no CVT.
- Identificar qual o papel institucional do CVT para lideranças comunitárias e gestores sociais locais envolvidos nos processos de indicação dos estudantes;

Neste capítulo a proposta foi analisar através de categorias de análise o papel dos agentes formados no CVT/TSVA na construção de uma governança socioambiental na região, que pode ou não ocorrer com a legitimação desses atores em suas organizações de origem, avaliando se são ou não incorporados e o modo que essa interação ocorre.

Os capítulos foram organizados no formato de artigos que ofereceram importantes subsídios para a construção do produto final que compõe o objetivo geral do trabalho “Criar um protocolo que auxilie na construção de novos processos educativos interdisciplinares, inclusivos e participativos, para populações tradicionais na Amazônia a partir da análise dos dados colhidos e os grupos de discussão durante a pesquisa”, os quais foram apresentados nas Conclusões.

O MÉDIO SOLIMÕES: FACETAS DE UMA EDUCAÇÃO QUE TRANSITA ENTRE A ALIENAÇÃO E A LIBERDADE

RESUMO

Educar em situações adversas sempre é um desafio para os sujeitos da educação, sejam eles docentes ou discentes. Se essas situações foram condicionantes como infraestrutura e formação dos agentes deficitárias, desmotivação dos sujeitos e propostas políticas descomprometidas com os ideais participativos e inclusivos da educação o processo pode estar fadado ao fracasso. O itinerário educativo na Amazônia e em especial na região do Médio Solimões foi sendo construído, paulatinamente, com avanços e retrocessos que moldaram metodologias ao utilizar propostas pedagógicas que transitaram entre a exclusão e a inclusão, entre modos alienantes e participativos. Historicamente, parte do processo educativo nesta região atravessou momentos de construção cidadã, a partir de uma educação libertária, culminando na atualidade que apresenta a necessidade de preparar ribeirinhos e organizações coletivas para o acesso a novas tecnologias e processos administrativos diversos do experimentado até então. As populações rurais das comunidades ribeirinhas se depararam com novas formas de gestão que as impelia na busca de novos conhecimentos, de novas metodologias de ação e parceria, conduzindo suas vivências para processos que facilitavam a construção de sua autonomia. Com a criação do Centro Vocacional Tecnológico “Tecnologias Sociais da Várzea Amazônica” do Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá, os ribeirinhos da região se depararam com uma nova oportunidade e uma nova forma de desenvolver suas capacidades, evidenciando seus atributos e inaugurando novas possibilidades de gestão e inerente troca geracional que se colocou em pauta.

Palavras-chave: Escola ribeirinha; Educação na Amazônia; CVT.

ABSTRACT

Educating in adverse situations is always a challenge for the subjects of education, whether teachers or students. If these situations were conditioning factors such as infrastructure and training of deficient agents, demotivation of subjects and policy proposals that are not committed to the participatory and inclusive ideals of education, the entire process is doomed to failure. The educational itinerary in the Amazon and especially in the Middle Solimões region was gradually built with advances and setbacks that shaped methodologies by using pedagogical proposals that moved between exclusion and inclusion, between alienating and participatory modes. Every educational process in this region has gone through moments of citizen construction, from a libertarian education culminating in the present day that presents the need to prepare riverside people and collective organizations for access to new technologies and administrative processes different from those experienced until then. The rural populations of riverside communities were faced with new forms of management that impelled them to search for new knowledge, new methodologies of action and partnership, leading their experiences to processes that facilitated the construction of their autonomy. With the creation of the Technological Vocational Center “Social Technologies of the Amazon River Basin” of the Mamirauá Sustainable Development Institute, the riverside people of the region were faced with a new opportunity and a new way of developing their capacities, highlighting their attributes and opening new possibilities for management and inherent generational exchange that was put on the agenda.

Keywords: Riverside school; Education in the Amazon; TVC.

INTRODUÇÃO

Os Centros Vocacionais Tecnológicos (CVT) surgiram como uma política pública do Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação do Governo Federal do Brasil, em um contexto de demanda social por desenvolvimento regional com ênfase na inclusão social mediante a formação profissional e tecnológica. A implantação desses ocorreu entre os anos 90 e 2000, quando os índices de desemprego estavam em níveis elevados e não havia qualificação profissional necessária para um alavancamento produtivo frente às necessidades do mercado. Respeitando e maximizando as vocações socioeconômicas dos territórios, os CVTs atuam no fortalecimento das capacidades dos agentes locais e apoiam na disseminação de inovações tecnológicas com a finalidade de

[...] contribuir para a redução nos déficits educacionais, científicos e tecnológicos das populações de baixa renda e contribuir para melhorar o cenário de disparidades econômicas regionais (COSTA, 2013, p. 14)

Figura 08: Inauguração do CVT/TSVA – Fevereiro/2014.



Fonte: ASCOM/IDSM, 2014.

O CVT “Tecnologias Sociais da Várzea Amazônica” (CVT/TSVA) parte do mesmo princípio, sendo criado pelo Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá (IDSM), na região do Médio Solimões⁴, no estado do Amazonas. Este território é ocupado por povos e comunidades tradicionais que desenvolvem inúmeras atividades extrativistas, realizando a gestão compartilhada ou cogestão⁵ dos recursos naturais existentes nos ecossistemas locais. Esta região também é caracterizada pela presença de áreas protegidas (unidades de conservação e terras indígenas), muitas vezes justapostas e com diversos conflitos socioambientais por terra, lago e demais recursos⁶.

Este artigo discute a ação socioeducativa do CVT/TSVA, a interlocução com as comunidades e as organizações, bem como as ações e processos

⁴ O Médio Solimões é formado pelos municípios de Alvarães, Anori, Coari, Codajás, Fonte Boa, Maraã, Japurá, Juruá, Jutai, Tefé, Uarini. Contém nove UCs de uso sustentável (RESEX, RDS e FLONAs), duas UCs de proteção integral (ESEC) e 27 terras indígenas homologadas.

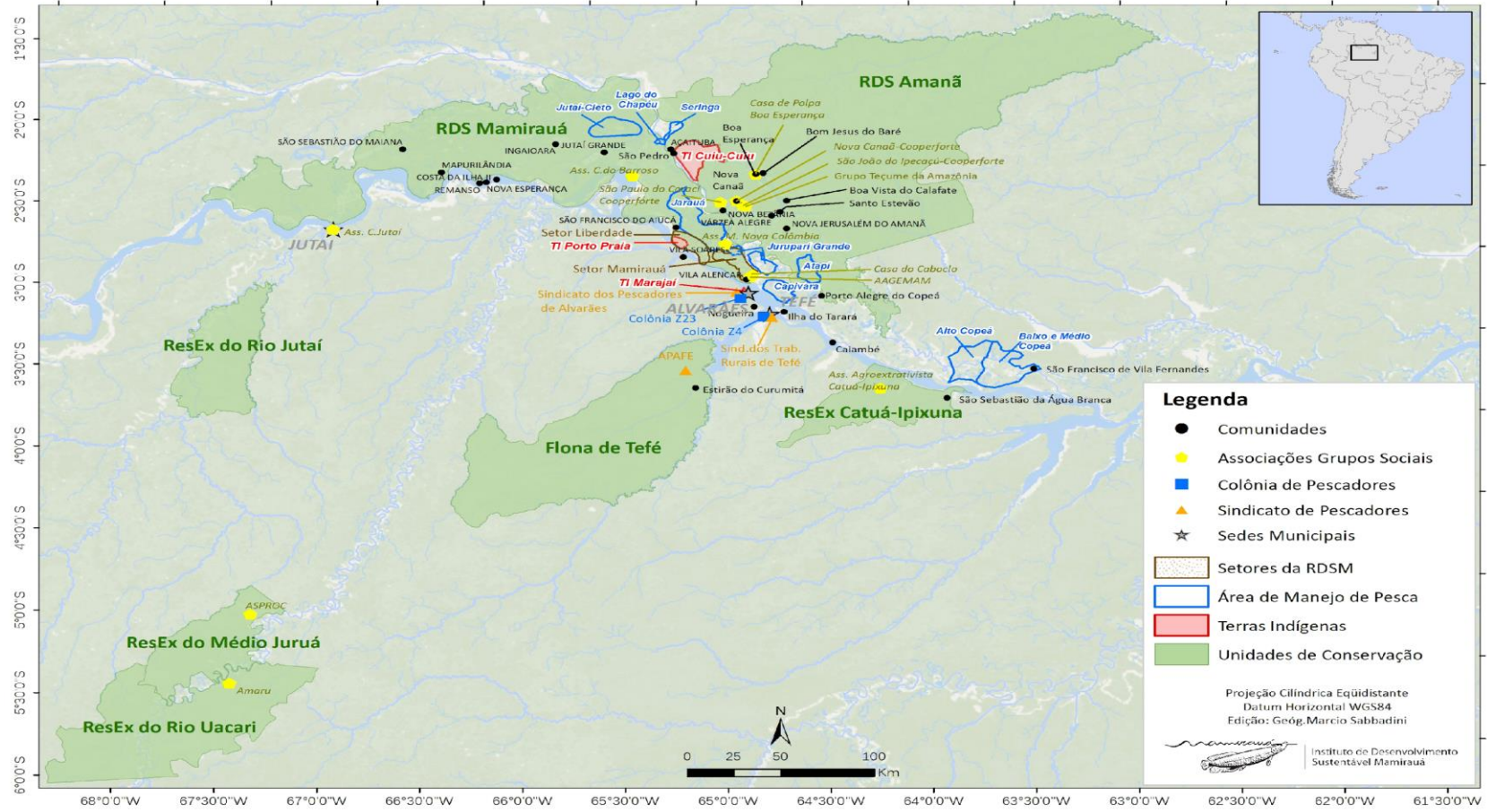
⁵ O Sistema Nacional de Unidades de Conservação – SNUC – Lei 9985/2000 nos artigos que estabelecem as categorias de UCs estabelece que esses territórios são geridos por conselhos, consultivos ou deliberativos, que contam com a participação do órgão responsável pela sua administração, por organizações da sociedade civil organizada e pelas populações residentes ou/e usuárias. Territórios que não sejam UCs têm uma gestão mais simples, através de associações de classes, de moradores e instituições parceiras, quando couber.

⁶ Florestais, pesqueiros, paisagens e terras agricultáveis.

educativos a partir do Centro. Para tanto, os diversos agentes sociais que compõem o CVT (alunos, professores, técnicos e lideranças comunitárias das organizações de origem dos estudantes) foram entrevistados. Por meio de formulários com perguntas semiestruturadas, eles discorreram sobre a relação do CVT com as comunidades, por meio da ação dos estudantes e também da relação destes com suas bases. A técnica da observação participante foi utilizada durante as diversas atividades que os estudantes realizaram no âmbito do CVT.

Para contextualizar o território onde o CVT/TSVA atua, é necessária uma explanação sobre os processos de gestão territorial e ambiental e, como eles interferem nas atividades comunitárias como ações de proteção ambiental, produção sustentável que incluem os recursos, os processos e os produtos de suas atividades cotidianas visando a sustentabilidade socioambiental. Para tal, a Figura 09 apresenta os diferentes territórios de origem dos estudantes que frequentaram e frequentam as turmas do CVT nos últimos oito anos.

Figura 09: Territórios de origem dos estudantes do CVT – Turmas 2014 a 2021



Fonte: SIG – IDSM, 2019.

Este amplo território denominado de Médio Solimões possui forte atuação de diversas instituições de pesquisa, extensão e fomento que promovem iniciativas socioambientais de gestão territorial e manejo de recursos naturais. Este território é permeado por Unidades de Conservação (UC) de uso sustentável, terras indígenas (TI) e áreas de extrativismo pesqueiro coletivos denominados acordos de pesca (AP). Estas UCs foram criadas e oficializadas por meio de decretos que as estabelecem, sejam em nível federal ou estadual. No processo de implementação dessas UCs, as populações locais em parceria com os órgãos gestores e cogestores definem normas por meios de plano de manejos e/ou planos de gestão. Utilizam outros instrumentos como os Regimentos Internos deliberados pelas populações locais e seus instrumentos de organização, para normatizar e ordenar o manejo em suas áreas.

Esses territórios são geridos de forma conjunta entre os órgãos estatais e as populações residentes/usuárias, operacionalizando a cogestão, que é estabelecida na legislação ambiental. No caso das UCs, existem os conselhos que, dependendo da categoria da Unidade de Conservação, podem ser consultivos ou deliberativos. Os Acordos de Pesca estão estruturados em coordenações. Destaca-se ainda os empreendimentos e organizações comunitárias, que trabalham com produtos e subprodutos ambientais que também se estruturam como associações ou cooperativas, com coordenações e diretorias.

Para as funções de coordenação, gestão e representação em órgãos colegiados, os participantes dependem de habilidades inerentes aos cargos que ocuparão, que facilitarão sua participação em discussões e na interlocução com os diversos agentes locais, regionais, governamentais e privados. Estas funções e participação nos diversos colegiados conferem às populações tradicionais, moradoras e usuárias desses territórios, condições para fortalecer a continuidade de seu modo de vida nesses territórios.

Ao se referir sobre o bem viver no sentido da coexistência, Gadotti (2010, p. 52) argumenta que este deve ser expandido a todas as pessoas, sem distinção, “em harmonia (equilíbrio dinâmico) com o meio ambiente: um modo de vida justo, produtivo e sustentável”, devendo ser vivenciado no dia-a-dia de

maneira equitativa, intermediado pelos órgãos colegiados de decisão, seja em nível comunitário ou institucional.

Frente a esses princípios que devem conduzir à participação social, a falta de uma visão mais crítica das lideranças instituídas acerca da sua realidade e das parcerias é um dos maiores problemas para as coletividades. Além de violentar os anseios dos participantes de processos comunitários de organização e manejo, que por mais bem-intencionados que sejam, podem condicionar grupos inteiros em realidades opressivas e alienadas, podendo ser comparadas a um fato destacado por Freire (2014, p. 45) sobre o sem-terra, que não quer a reforma agrária para se libertar, mas para ser proprietário, e em suas próprias palavras, “ser patrão de novos empregados”. Uma liderança cooptada, alienada e opressora faz de seu grupo um feudo, agindo como déspota e como bufão de acordo com a situação. Sua postura acrítica torna-o cego a sua própria situação de opressão, é usado pelo opressor, e pior, em detrimento ao próprio grupo do qual faz parte (FREIRE, 2014).

Neste contexto, a educação é essencial para que os membros das comunidades tradicionais, associações e empreendimentos sociais assumam a gestão de suas comunidades e das atividades de manejo e conservação com julgamento crítico, responsabilidade e eficácia, facilitando processos democráticos de troca geracional de comando. A formação de um corpo técnico próprio é primordial para essas organizações coletivas e para a sua autonomia.

Observando a realidade regional, percebe-se uma precariedade social, onde “a educação sempre foi inacessível⁷ para as populações excluídas que não ultrapassaram, em sua maioria, as séries iniciais do Ensino Fundamental” (CAMACHO; VIEIRA 2018, p. 445) forçando a população a patamares de vulnerabilidade social e subalternidade. Somente os membros com uma maior escolarização, como o Ensino Médio, mesmo sendo em modalidades de EJA ou remoto, são considerados aptos para diversas funções, desde atuar na docência das escolas municipais de suas próprias comunidades, ocupando funções nas diretorias e no monitoramento dos diversos manejos.

⁷ Entende-se que essa inacessibilidade se dá não quanto à disponibilidade, mas à qualidade dessa educação, como se verá posteriormente no próprio texto.

Figura 10: Professora aplicando aula em comunidade da RDSM/2016.



Fonte: ASCOM/IDSM, 2019.

Embora essas funções sejam relevantes para as organizações comunitárias e para suas estruturas sociais e econômicas, esses indivíduos raramente são legitimados em funções de gestão e de tomada de decisão em seus territórios. Seja por causa da pouca idade, seja pela falta de participação, os mais jovens, que ainda não possuem experiência, não podem assumir cargos de coordenação nas comunidades e empreendimentos comunitários.

Este estudo busca destacar o quão importante é criar novos modelos socioeducativos que sejam participativos e inclusivos, favorecendo a autonomia dos discentes e proporcionando as ferramentas necessárias para multiplicar conhecimentos e aprendizados em suas organizações de origem, favorecendo a construção de uma gestão democrática nas organizações coletivas.

As populações ribeirinhas⁸ estão espalhadas nas beiras ou 'beiradões' dos diversos rios amazônicos habitando em pequenas localidades, chamadas

⁸ Populações tradicionais, como caboclos, seringueiros, quilombolas, indígenas, coletores, e em geral, esses povos são denominados ou mesmo se autodenominam utilizando o termo ribeirinho.

de comunidades. O termo ribeirinho e como esclarece Rente Neto e Furtado (2015,) não é uma tipologia do caboclo, mas sim uma expressão cultural do seu modo de viver que dinamizam e articulam as relações de sociabilidade e manifestações culturais com as características próprias desse território.

(...) referindo-o a um modo de vida muito peculiar a um espaço físico bem característico da Região Amazônica, qual seja, o rio e seu entorno. Esse modo de vida pode ser observado no perfil sociocultural daqueles que habitam próximo aos rios na Amazônia, cuja convivência e articulação com a natureza estabelecem uma maneira de ser, agir e pensar muito íntima a esse meio natural. (RENTE NETO; FURTADO 2015, p. 150)

Na região do Médio Solimões durante anos o termo ribeirinho, foi sendo ressignificado como categoria de identidade social. Lira e Chaves (2016) afirmam que eles são categorizados de tal forma uma vez que o próprio movimento ribeirinho se autorreconhece assim, assumindo um processo de empoderamento, tendo em vista uma relação particular com seu ecossistema, afirmada num corpo de saberes técnicos e conhecimentos próprios dos ciclos naturais e as relações ecossistêmicas do espaço de que se apropriam (p. 71).

Outro fator interessante é como se deu a forma de agrupamento dessas populações ribeirinhas localizadas na Amazônia. Formara-se a partir de pequenas localidades denominadas de comunidades, pelo cunho religioso que seus moradores carregavam e para transmitir a noção de direitos comuns de residência e uso comunal dos recursos – terra e água – relacionados ao território de sua localidade como destaca Lima (1999, p. 23), fato que a Igreja Católica (em meados dos anos 50 do século XX) utilizará para constituir grupos de reivindicação de direitos e pertencimento.

O estabelecimento destes agrupamentos humanos propunha a construção utópica de sociedade justa, equitativa, igualitária surgindo a partir de processos da construção de sua autonomia, onde cada indivíduo se caracteriza como sujeito da sua própria história e da história da comunidade da qual faz parte. Essa autonomia, tinha como um dos pilares, a educação dos comunitários, já que o índice de analfabetismo nos anos sessenta, período de constituição de inúmeras comunidades ribeirinhas locais era de 57,1% entre os indivíduos com idade igual ou superior a cinco anos de idade, dados discutidos por Ferraro e Kreidlow, (2004, p 192).

Com a criação do Movimento de Educação de Base - MEB, através do Decreto 50.370/61, iniciando assim uma parceria entre Governo Federal e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, abriram-se novas perspectivas para uma educação diferenciada em áreas mais remotas, tanto que neste período começaram a ser dadas concessões de emissoras de rádio na frequência AM para circunscrições eclesiais⁹ do Brasil.

Figura 11: Jovens egressos e estudantes do CVT em atividade de formação e intercâmbio.



Fonte: ASCOM/IDSM, 2019.

Dom Joaquim de Lange, religioso holandês e bispo de Tefé entre os anos de 1946 a 1982, comovido com a situação de pobreza, exploração e isolamento articulou, em 1963, a implantação do MEB concomitante à criação da Rádio Educação Rural de Tefé, graças a concessões estabelecidas mediante convênio com o Governo Federal e que pertence, até hoje, à Prelazia de Tefé.

Este Movimento, especialmente no período que antecedeu ao regime militar, desenvolveu atividades na perspectiva do pensamento de Paulo Freire. Neste sentido, objetivou levar o ribeirinho a refletir

⁹ Dioceses e prelazias – territórios constituídos da Igreja católica, reunindo diversas organizações menores – paróquias e comunidades, tendo como responsável um bispo.

sobre a situação de abandono e de opressão em que vivia, bem como, incentivou-os a buscarem uma mudança de concepção a fim de transformar aquela realidade permeada de desigualdades sociais. Para desenvolver este trabalho, muitos desafios foram encontrados: a falta de profissionais com formação específica; as comunidades mais distantes eram desprovidas de escolas e energia elétrica, neste caso, o monitor lecionava em sua residência que na maioria das vezes era precária; a dificuldade em convencer os monitores a desenvolverem seus trabalhos de forma voluntária; o trabalho árduo dos alunos na agricultura e depois de um dia de trabalho, o cansaço, a fome e a idade avançada acabava dificultando o processo de ensino-aprendizagem. O MEB, trabalhou a prática da leitura e da escrita, utilizando o cotidiano dos alunos para tornar as aulas instrumentos de produção de conhecimento. Foram implantados projetos e metodologias envolvendo clubes, cooperativas, sindicatos e organizações políticas, tendo em vista a formação política das populações ribeirinhas. (COELHO, 2021)

A metodologia do MEB era embebida na proposta da educação popular e que, “desvestida da roupagem alienada e alienante” era “uma força de mudança e de libertação” (FREIRE, 2020, p. 52). Estabelecia uma educação onde o processo ensino-aprendizagem era mais crítico e participativo, sugerindo inaugurar uma nova maneira de pensar a educação, centrada na ideia de constituir uma sociedade onde as mudanças ocorram a partir de uma deliberação coletiva e mediante a ressignificações baseadas no consentimento e no entendimento intelectual de todos e todas, associadas a práticas claramente políticas de mobilização e organização (FREIRE, 1991, p. 21). A proposta metodológica do MEB, dentro da perspectiva freiriana, partia da leitura do mundo, precedendo a leitura das palavras, que acaba sempre sendo referenciada pela leitura do primeiro (IBIDEM, p. 11).

Para os facilitadores deste processo, esta nova sociedade, totalmente inclusiva nasceria do entendimento de que todos têm o direito de opinar, propor, consentir, discutir, resolver e decidir de forma participativa, prioritariamente democrática, levando em consideração a diversidade de ideias e propostas, sempre optando pelo bem comum, sem privilégios, nem exclusões. Para os mesmos, seria impossível pensar uma sociedade inclusiva e participativa construída no senso comum, sem criticidade, sem entendimento e descontextualizada da realidade, calcada no medo e na angústia desta.

Dazzani (2010, p. 68) discorre que

A ideia de uma “prioridade da democracia” revela, de um lado, a esperança em uma sociedade mais justa e tolerante e,

do outro, a aposta de maneira irrestrita na conversação, nas práticas livres e redescritivas. A democracia não é uma instituição, mas uma possibilidade, e constitui apenas um dos modos de fazer esse mundo uma vez sonhado.

Com a participação destas novas lideranças comunitárias, formadas pelo MEB e de outras iniciativas como as propostas de organização popular iniciadas pelas Comunidades Eclesiais de Base – CEBs e pela Comissão Pastoral da Terra – CPT, a contextualização da educação a partir deles foi sendo concebida e articulada, ainda de forma incipiente, mas ganhando força a partir da própria organização ribeirinha. Esta ocorreu mediante ações como o Movimento de Preservação de Lagos, da setorização¹⁰ dos territórios, de encontros populares realizados periodicamente para discutir sua fé e sua realidade.

Com um aprendizado construído na criticidade (FREIRE, 2013, p 28) essa educação de base tornou-se crível. A metodologia, os agentes da educação e as comunidades proporcionaram uma forma democrática de ensinar, favorecendo espaços de verdadeira aprendizagem onde os educandos se transformam em sujeitos de suas vidas, construindo e reconstruindo os saberes aprendidos, contextualizando-os e ressignificando-os em sua realidade societária.

Esta prática educadora libertária e crítica precisou de algumas variáveis para acontecer: professores e organizações da educação deveriam estabelecer um aparato para facilitar que esse processo educativo atue na formação da criticidade do indivíduo, onde os saberes e os conhecimentos interajam e se conectem de maneira livre, apoiando-se na proposta de fazer o indivíduo se libertar de sua condição de objeto para uma condição de agente de sua história.

Educar é uma forma de intervir no mundo, seja para escravizá-lo, através da ideologização dominante, seja para desmascarar essa dominação fazendo o aprendiz libertar-se (FREIRE, 2013 p. 96). Embasada nesta

¹⁰ A organização através de setores sociopolíticos e religiosos foi instituída nos anos oitenta pela Igreja Católica sediada em Tefé e outras circunscrições eclesiais. Esses setores englobavam diversas comunidades e localidades e contavam com lideranças religiosas leigas formadas pelo Movimento de Educação de Base, Comissão Pastoral da Terra e Coordenação de Pastoral da Prelazia de Tefé. A organização de setor ainda perdura como territórios constituídos nas UCs da região.

realidade visualiza-se a possibilidade de os agentes da aprendizagem construírem uma nova história, um novo mundo, uma nova sociedade, sendo eles protagonistas de sua própria existência, descolonizando os saberes e os conhecimentos e as formas de se pensar sobre si mesmos. Intensificando a formulação e implementação de uma educação corajosa que discuta com o homem comum, dando-o a chave de uma participação mais efetiva, democrática e consciente (FREIRE, 2020, p. 122).

O MÉDIO SOLIMÕES E OS DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO DEFICITÁRIA

A partir dos anos oitenta, com a constituição das comunidades em agrupamentos maiores de moradores, os municípios começaram a instituir núcleos de educação nestas localidades.

Figura 12: Escola da comunidade Sítio Fortaleza São José¹¹, RDSM, margem esquerda do Solimões, município de Uarini, AM.

¹¹ Esta escola foi demolida pela comunidade pois estava com perigo de desabar. Há três anos que ela não é utilizada para nenhuma atividade educativa. As aulas estão acontecendo no Centro comunitário da comunidade (Relato Maria Mercês Bezerra da Silva, técnica do IDSM, 2022)



Fonte: Acervo PQV, IDSM, 2021.

Esses núcleos não possuíam estrutura física, utilizavam os centros comunitários, as igrejas e até as casas dos moradores como locais para as aulas. Os espaços careciam de condições adequadas como, carteiras, luminosidade, ventilação e recursos didáticos, para as atividades de ensino. Também não possuíam corpo docente com formação. Membros das comunidades que possuíssem maiores conhecimentos em leitura e escrita executam as funções de professor.

Figura 13: Interior de uma escola comunitária com turma multisseriadas, na RDSM, Uarini, AM.



Fonte: Acervo PQV, IDSM, 2000.

Esses núcleos escolares se caracterizam pelo

(...) fenômeno da monodocência e das escolas multisseriadas, embora ocorra também em áreas urbanas, tem maior prevalência no campo. No contexto amazônico, as já conhecidas dificuldades encontradas por professores que precisam lecionar diferentes áreas em diferentes séries escolares têm nuances próprias. Como exemplo, a maior parte desses monodocentes não são especialistas e precisam ajustar as diretrizes curriculares às expectativas e modo de vida dos sujeitos locais. (PEREIRA et al, No prelo 2022)

Essas salas multisseriadas ainda são a realidade de um grande número de escolas e

são formadas pelo número reduzido de alunos para cada série, o que a caracteriza como mais do que uma simples classe. Essas turmas reúnem alunos de vários níveis, onde um único professor é responsável pelo ensino e condução do trabalho pedagógico, sendo diferenciada da maioria das escolas urbanas onde as turmas são formadas por séries e cada turma tem o seu próprio professor. (SANTOS; SANTOS, 2017, p. 7)

No argumento de Hage (2014, p. 1173) as escolas com classe multisseriadas são, na maioria das vezes, a única alternativa dos comunitários estudarem na própria comunidade e também uma proposta essencialmente rural, haja vista que, as comunidades rurais não detêm número suficientes de estudantes para formarem classes seriadas. Mas, é possível observar o

estabelecimento de diversos fatores que não favorecem o sucesso e a prosseguimento dos estudos.

Durante uma atividade de extensão realizada em algumas escolas da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá, em 2015, professores explicitaram que para facilitar o processo educativo nas salas multisseriadas, eles dividiam o tempo de permanências dos estudantes em cada aula. Em parte da aula ficam os mais novos ou os estudantes matriculados nos dois ou três anos iniciais do Ensino Fundamental e a outra parte do tempo ficam os mais velhos inseridos nos dois últimos anos (4º e 5º anos). (REGATIERI, 2014)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei 9394/1996) estabelece que o ano escolar contenha duzentos dias letivos e que totalizem oitocentas horas letivas/ano. Ao apresentarem essa situação acima mencionada, os professores apresentam que seus estudantes ficam apenas quatrocentas horas/aula em sala. Sem levar em conta as diversas ausências de professores e irregularidade da oferta de aulas por conta da sazonalidade e intempéries, que ocasionam paralização das atividades escolares, a duração dos anos letivos torna-se insatisfatória para a aprendizagem.

Nesses contextos de turmas multisseriadas, os professores sentem o peso de criar, por conta própria, estratégias metodológicas que facilitem o aprendizado dos estudantes em faixas etárias e escolares diversas em um único espaço. Eles precisam, dentro do contexto onde essa escola está inserida, estabelecer uma proposta pedagógica eficaz que ajude na “construção de pessoas e de uma identidade coletiva fortalecida” (SANTOS; SANTOS, 2017, p. 5). O material didático, fornecido pelas administrações municipais, provindos do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, embora apresentem questões sobre o rural, pecam por apresentarem uma noção generalista deste rural, focando mais na realidade apresentada por regiões diversas à Amazônia e especialmente, ao rural ribeirinho.

Outro dado importante é a formação dos docentes no Amazonas. Segundo o Resumo Técnico do Censo da Educação Básica do Estado do Amazonas (INEP/MEC, 2021) a média de docentes com nível superior tem aumentado significativamente entre os anos de 2016 e 2020 (Tabela 01).

Nível	Anos	
	2016	2020
Educação Infantil	63,3%	74,2%
Ensino Fundamental (anos iniciais – 1º ao 5º anos)	73,7%	81,3%
Ensino Fundamental (anos finais – 6º ao 9º anos)	73,6%	80,4%
Ensino Médio	96,1%	98,4%

Fonte: INEP/MEC, 2021.

Esses dados podem ser avaliados a partir do processo de interiorização da Universidade do Estado do Amazonas - UEA e da Universidade Federal do Amazonas – UFAM com seus programas de aperfeiçoamento pedagógico como o Projeto de Formação de Professores para o Ensino Fundamental – PROFORMAR e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR.

Embora seja visível o aumento percentual de docentes com nível superior, especialmente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, vale lembrar que na zona rural dos municípios da região do Médio Solimões, ambos são oferecidos pelas secretarias municipais de educação, enquanto o Ensino Médio existe, em grande parte, em escolas urbanas e exclusivamente ofertado pelo Secretaria Estadual de Educação - SEDUC.

O censo 2018/2019 realizado pelo IDSM nos territórios de duas unidades de conservação – UC na Região do Médio Solimões – as Reservas de Desenvolvimento Sustentável (RDS) Mamirauá e Amanã (Tabela 02) identificou os seguintes números sobre escola e sobre docência e nível de formação de professores.

Tabela 02: Número de escolas rurais nas RDSs Mamirauá e Amanã.

UC	Nº de escolas
RDS Amanã	68
RDS Mamirauá	120
Total	188

Fonte: Sistema de Monitoramento Demográfico e Econômico do IDSM, RDS Mamirauá e RDS Amanã, 2018/2019.

Essas escolas são administradas pelos municípios da região (Alvarães, Uarini, Fonte Boa, Maraã, Japurá, Jutai, Coari e Juruá).

Quanto ao número de professores que estavam atuando no período do censo e sua formação foram encontrados os seguintes dados apresentados na Tabela 03 abaixo:

Tabela 03: Número de Professores e sua formação nas RDSs Amanã e Mamirauá.

UC	Total de Professores	Professores com nível superior completo	Professores sem nível superior	Professores sem informação
RDSA	202	66	131	5
RDSM	340	112	221	7
TOTAL	542	178	352	12

Fonte: Sistema de Monitoramento Demográfico e Econômico do IDSM, RDS Mamirauá e RDS Amanã, 2018/2019.

O valor de formação superior entre os professores atuantes nas duas unidades de conservação é de 32,7% e 32,9%.

Outra dificuldade aliada à essa formação é que ela ocorre nas sedes urbanas dos municípios e os professores das comunidades nem sempre conseguem participar das aulas, que mesmo modulares, necessitam que os universitários residam por um tempo nas sedes, muitos sem recursos financeiros para esta estadia. Mas a realidade está mudando com a disponibilidade de cursos semipresenciais ou digitais oferecidos por universidades e faculdades particulares já presentes no interior do estado, com representação em diversos municípios da região do Médio Solimões.

Inicialmente os professores formados nos cursos superiores de licenciatura eram assimilados pelas escolas urbanas. Mas, essa realidade tem mudado nos últimos anos mediante a implantação dos projetos de formação das universidades públicas. Se antes, muitos professores se negassem a voltar para suas comunidades de origem, hoje o quadro tem mudado com o número de licenciados. Mas ainda existem várias localidades e municípios que ainda contratam os chamados professores leigos.

Os professores leigos são aqueles sem formação pedagógica, que terminaram o Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos ou

no Ensino Presencial com Mediação Tecnológica¹² e assumem turmas multisseriadas ou como professores mediadores do ensino remoto. Como vemos na tabela 03, estes chegam a mais de 60% somente nos territórios das RDSs Amanã e Mamirauá¹³.

Outro dados apresentando pelo relatório do INEP/MEC (2021) para o estado do Amazonas apresenta o quantitativo de professores graduados atuando nas suas áreas de formação. Nesse ponto pode-se avaliar que há uma grande distorção na média estadual e entre os municípios da região do Médio Solimões.

Na tabela 04, inserida abaixo, se apresentam os dados de docentes atuando em sua própria área de formação nos municípios da região de abrangência dos territórios pesquisados. Os dados da tabela apresentam apenas números dos professores que atuavam durante o Censo escolar nas séries finais do Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano.

Tabela 04: Percentual de disciplinas ministradas por professores com formação específica na área nas séries finais do Ensino Fundamental.

Município	Percentual
Alvarães	10,1 a 20,0%
Barcelos	30,1 a 65,0%
Coari	20,1 a 25,0%
Codajás	20,1 a 25,0%
Fonte Boa	10,1 a 20,0%
Japurá	0,0 a 10,0%
Juruá	20,1 a 25,0%
Jutaí	10,1 a 20,0%
Maraã	0,0 a 10,0%
Tefé	30,1 a 65,0%
Tonantins	20,1 a 25,0%
Uarini	20,1 a 25,0%

Fonte: Fonte: INEP/MEC, 2021.

Estes índices de formação embora positivos eles traduzem agravos que surgem na falta de conhecimento dos conteúdos das disciplinas ministradas por professores que não são especialistas. Segundo Waltenberg (2019)

¹² Projeto da SEDUC/AM que disponibiliza aulas do Ensino Médio por meio de aulas televisionadas via satélite, ao vivo, de Manaus para comunidades longínquas do estado, especialmente em regiões de difícil acesso ou distantes das sedes urbanas, apoiando estudantes a manterem-se em seus locais de habitação ou o mais próximo deles.

¹³ Territórios pertencentes aos municípios de Uarini, Fonte Boa, Maraã, Jutaí e Coari.

Possuir conhecimento do conteúdo específico seria essencial para antecipar as dificuldades enfrentadas pelos alunos, compreendê-las bem e tornar mais sereno e prazeroso o processo de aprendizagem. Um maior domínio do conteúdo também permitiria ao professor ser mais criativo na elaboração de atividades, ao conseguir contemplar experiências, interesses e necessidades de cada tipo de aluno.

Mesmo de posse de diretrizes curriculares e material didático, uma boa compreensão de conteúdo específico seria importante para extrair todo o potencial que uma explicação, exercício ou tarefa pode proporcionar. (p. 1)

Essa situação se agrava quando os docentes ainda não têm formação alguma, tendo finalizado apenas o Ensino Médio, muitas vezes na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA ou Ensino Presencial com Mediação Tecnológica¹⁴.

Outro censo educacional, neste caso promovido pela Fundação Amazonas Sustentável – FAS, entre os meses de novembro e dezembro de 2016, pesquisou 83 escolas localizadas no interior de cinco unidades de conservação¹⁵, em cinco municípios amazonenses - Novo Aripuanã, Itapiranga, Maués, Uarini e Maraã, de regiões diversas do estado (Madeira, Baixo Amazonas, Médio Solimões). Esse censo gerou um documento intitulado “Recortes e cenários educacionais em localidades rurais ribeirinhas do Amazonas” (2017). Esse material apresenta os dados e as análises geradas a partir dele. Entre esses dados, um deles atestava o tema da disponibilidade e uso de materiais didáticos, especialmente os livros, distribuídos pelas secretarias municipais e estadual de educação e do uso de materiais regionalizados. Deste universo de 83 escolas pesquisadas, somente dois pontos percentuais dos professores entrevistados disseram utilizar materiais regionalizados ou contextualizados para a região onde trabalham (RECORTES..., 2017, p. 37).

Em 2009, o IDSM produziu, distribuiu e realizou oficinas de capacitação para o uso de uma série de cartilha denominada Peixes da Amazônia (GAMA,

¹⁴ Projeto da SEDUC/AM que disponibiliza aulas do Ensino Médio por meio de aulas televisionadas via satélite, ao vivo, de Manaus para comunidades longínquas do estado, especialmente em regiões de difícil acesso ou distantes das sedes urbanas, apoiando estudantes a manterem-se em seus locais de habitação ou o mais próximo deles.

¹⁵ RDS Juma (Novo Aripuanã – Madeira); RDS Uatumã (Itapiranga – Baixo Amazonas); Floresta Estadual de Maués (Maués – Baixo Amazonas); RDS Mamirauá (Uarini – Médio Solimões) e; RDS Amanã (Maraã – Médio Solimões).

2010). Essa cartilha foi amplamente distribuída em escolas da região da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá - RDSM¹⁶, especialmente no município de Uarini. Durante as visitas técnicas de Educação Ambiental, foi possível avaliar que poucos professores fizeram uso extensivo da mesma, como material de apoio ao livro didático disponibilizado pela Secretaria Municipal de Meio Ambiente.

Figura 14: Cartilhas Peixes da Amazônia – Módulos I a V.



Fonte: Autor, 2021.


Em uma escola da RDSM, um professor utilizou a cartilha na produção de um álbum seriado de alfabetização. Segundo ele, as crianças compreendiam e aprendiam de maneira mais rápida o alfabeto quando se utilizava temas do cotidiano deles. Ele comentou que quando utilizou o

¹⁶ RDS – Reserva de Desenvolvimento Sustentável – categoria de unidade de conservação de uso sustentável – LEI 9985/2000 – Sistema Nacional de Unidades de Conservação.

vocábulo ARACU¹⁷, para ensinar a vogal “A”, finalizou a atividade com um assado de aracu com os estudantes. Para ele a alfabetização passou pelo estômago e virou saber. (REGATIERI, 2010)

Figura 15: Página da Cartilha Peixes da Amazônia – Módulo I – Lição 1 – Acari.

PALAVRAS CHAVE	
Aracu	Vogal A a
Ecologia	Vogal E e
Igapó	Vogal I i
Ova	Vogal O o
Urucu	Vogal U u
Pacamã	Vogais nasais
Alfabeto	Caligrafia
Bodo	B b e D d
Pacu	P p e C c
Dourada	R entre vogais
Jucunari	J t e N n
Curimatá	M m
Raia	R inicial
Lago	L l e G g
Virolta	V v
Sarapó	S s
Filhote	F f
Jaraqui	J j
Cauxi	X x
Zagaia	Z z



Vogal A

Aracu

O aracu é um peixe ósseo, de escamas grossas, listradas de preto e branco. Sua carne possui muitas espinhas.

O mais conhecido é o aracu de cabeça gorda, mas existem várias outras espécies.

1. Com a ajuda do(a) professor(a), complete as frases:

a) O aracu é um peixe coberto por _____.

b) As escamas do aracu são _____ de preto e _____.

c) O aracu é um peixe que possui muitas _____.

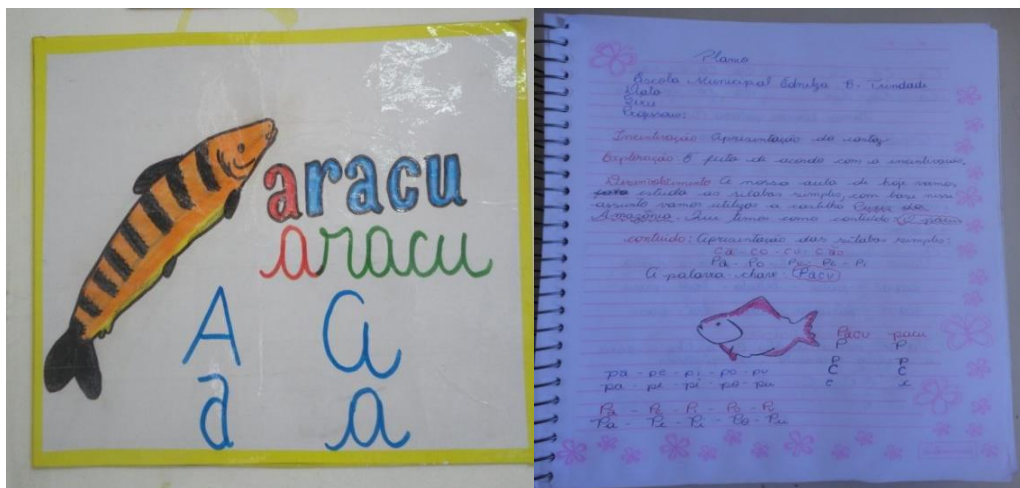
2. Na palavra "Aracu", existem duas vogais:

A a A a a, u
U u U u

Fonte: Autor, 2021.

Figura 16 e 17: Uso da cartilha Peixes da Amazônia em sala de aula – Álbum seriado e atividade no caderno.

¹⁷ Peixe da família Anostomidae, com o nome científico *Leporinus friderici*, que habita diversas bacias hidrográficas, incluindo a Amazônica. Também é conhecido pelos nomes populares piau-três-pintas, piau-verdadeiro, aracu-comum, aracu-cabeça-gorda (HERCOS; QUEIROZ; ALMEIDA; 2009, p. 46).



Fonte: Acervo DM/IDSM, 2011.

No monitoramento do uso das cartilhas Peixes da Amazônia (GAMA, 2009), os estudantes relataram que com esse material era mais fácil aprender os conteúdos “que tratam da realidade que conhecem, como o caso do tema dos peixes, e assim as aulas ficam mais atraentes” (SILVA, 2011, p. 4). As cartilhas foram utilizadas como material de apoio ao livro didático e ocorreu uma troca de saberes dos estudantes com os conhecimentos científicos trazidos pelas cartilhas. O relatório traz algumas afirmações dos docentes que utilizaram as cartilhas, como o seguinte:

Temos exemplos de alunos que tinham dificuldades em entender determinados conteúdos nos livros do MEC, e quando passaram a trabalhar com as cartilhas como apoio, esses alunos conseguiram superar essas dificuldades conseguindo assim acompanhar a turma. (p. 5)

Segundo os responsáveis pelo monitoramento, não foi possível finalizá-lo, como previsto

(...) devido fatores que dificultaram aplicação como: formação, estrutura física, mudanças radicais no quadro docente, devido ser um ano político com muitos professores sem experiência e formação adequada; problema da cheia que interrompeu as aulas; falta de boa vontade e empenho por parte dos professores, etc. (SILVA, 2012, p. 5)

Nesses textos fica claro que propostas externas ou fora do interesse da gestão política dos municípios não há engajamento para que essas possam tornar-se modelos ou mesmo opções de políticas públicas.

A impressão dessas observações é que a educação institucionalizada nas comunidades rurais e em especial da região ribeirinha do Amazonas

(...) foi sendo implantada sem considerar o conhecimento ancestral e a própria constituição histórica dos amazônidas, criando-se um modelo de educação até certo ponto desconectada da realidade local e negadora da alteridade. (MATOS; ROCHA FERREIRA, 2019, p. 374 – 375)

Desta mesma forma, a grande parte dos materiais didáticos também se encontram descontextualizados, assim como as metodologias, calendários e conteúdos.

Um caso emblemático desse descolamento da escola com a realidade comunitária ocorreu durante uma oficina com professores na RDS Amanã. Em dado momento quando o assunto era manejo de recursos naturais, os professores começaram a criticar o manejo dizendo que este atrapalhava as aulas da EJA, tirando os estudantes da sala por diversos dias, pois eles tinham que estar pescando nos lagos ou tirando madeira para suas atividades produtivas. Em nenhum momento esses docentes discutiram uma mudança do calendário escolar, respeitando a sazonalidade climática ou produtiva dos comunitários. (REGATIERI, 2006)

Se faz necessário integrar a escola à comunidade, para que esta reflita a vida coletiva e se organize de forma a construir um processo mais contextualizador da educação e não que desagregue os saberes ou os diminua em relação ao conteúdo ministrado entre suas paredes. Nisto Rego Luz (2017) afirma que

A importância da inserção da escola na comunidade, reflete na vida dos ribeirinhos, nos aspectos de construção de conhecimentos, de resistência, de identidade, e mais ainda, na disseminação de cultura, saberes e peculiaridades para a sociedade em geral, mostrando que o “atrasado”, cresce, luta, conquista, e resiste, agregando sujeitos em um ambiente que transmite a essência ribeirinha. (p. 18)

Mas essa integração escola-comunidade esbarra em mais um agravante: a precarização da relação de trabalho dos profissionais da educação no que se diz respeito à permanência dos profissionais de educação em sua carreira e local. A maioria dos municípios da região do Médio Solimões

ficam anos sem a realização de concurso públicos para professores, como exposto na Tabela 05.

Tabela 05: Datas (anos) dos concursos públicos para professores municipais nos municípios da região de abrangência dos territórios da pesquisa.

Município	Penúltimo concurso público para professores municipais	Último concurso público para professores municipais
Alvarães	2006	2015
Fonte Boa	2002	2004
Japurá	2004	2014
Juruá	2004	2015
Jutáí	2007	2017
Maraã	2005	2014
Tefé	1997	2005
Uarini	2005	2015

Fonte: Secretarias Municipais de Educação dos municípios citados.

Pelas informações das próprias secretarias municipais de educação, os municípios de Fonte Boa e Tefé já estão há mais de quinze anos sem realizar concurso público para professores. Os demais municípios da região tiveram um hiato de dez anos entre um concurso e outro e todos já estão há mais de cinco anos sem concursos. Entretanto, todos os municípios da região realizam processos seletivos anuais para professores. Esses seletivos são para suprir vagas de professores, que selecionam docentes que permanecem no cargo por um ou dois anos.

Como mencionado anteriormente, diferente dos concursos públicos que contam com critérios de formação e capacitação para inscrição e aprovação, muitos dos docentes selecionados nos processos seletivos não têm formação pedagógica, entrando na carreira pedagógica por critérios de vacância de cargos ou ausência de candidatos com licenciatura.

Esses selecionados então participam de capacitações conjuntas com todos os demais professores dos quadros das secretarias municipais de educação, em formações de curta duração, que ocorre, geralmente, no início no ano letivo ou nos períodos que se encontram na cidade para receberem seus proventos.

Esses professores contratados mediante processo seletivo não têm o mesmo valor de proventos ou os mesmos direitos, como abono anual e férias e

ocasionalmente ganham salários abaixo do estabelecido no piso nacional para a classe.

Existe um provento em alguns municípios chamado “taxa de localidade”, onde os professores recebem um incremento de renda pela distância da comunidade onde exercerá sua docência e a sede do município. Entretanto alguns municípios não pagam ou deixam de pagar essas taxas e os professores têm que se locomover em barcos regionais, comunitários ou em pequenas canoas, próprias ou cedidas, por conta própria.

Levando em consideração a infraestrutura deficitária dos espaços escolares onde as aulas eram e ainda são ministradas essa tarefa é bem mais complicada. Segundo um censo escolar realizado pela Fundação Amazonas Sustentável em 2016, avaliando um universo de 83 unidades escolares de cinco municípios do interior amazonense (Novo Aripuanã, Itapiranga, Maués, Uarini e Maraã) foi possível contatar que 45% destas escolas tem apenas uma sala de aula e somadas as que têm duas salas de aula se chega ao número de 77% (RECORTES..., 2017, p. 39).

Na região do Médio Solimões, as escolas rurais são construídas pelas administrações municipais e muitas dessas escolas existem apenas para as turmas multisseriadas.

Figura 18: Fachada de uma escola rural na RDSA, município de Maraã/AM.



Fonte: ASCOM/IDSM, 2019.

Segundo o documento 'Resumo de Técnico do Censo Escolar do Amazonas' (INEP; MEC, 2021) entre 45,1% e 95% dos estabelecimentos escolares dos municípios da região do Médio Solimões são de pequeno porte, com até 50 matrículas ano. Codajás, Maraã e Japurá são os que detêm maior porcentagem de pequenos estabelecimentos escolares – 65,1% a 90% destas escolas são de pequeno porte. Tefé é o único município com o menor percentual de pequenos estabelecimentos escolares, entre 0 a 30% de pequenas escolas.

Essas pequenas escolas são aquelas localizadas nas pequenas comunidades rurais, localizadas nas beiras de rios e lagos e das poucas estradas que existem na região, habitadas por famílias de agricultores familiares em lotes espaçados ou pequenas comunidades. Geralmente essas pequenas comunidades têm de quatro a vinte famílias nucleares. Para efeitos de compreensão, 56,6% das localidades da RDS Mamirauá está entre este quantitativo de famílias por comunidade (MOURA et al, 2016, p. 287 – 289). E em todas essas comunidades existe uma escola de pequeno ou médio porte, de acordo com sua organização, polarização e localização em referência às demais comunidades próximas a ela.

Essas pequenas unidades escolares, em alguns casos detêm apenas uma única sala, algumas contam com outro compartimento, que pode servir como secretaria ou cozinha e também dormitório de professores. Algumas escolas com apenas uma sala, servem muitas vezes como sala de aula, cozinha e dormitório de professores. (REGATIERI, 2005)

Sobre a merenda escolar, é correto dizer que, quando ofertada, é constituída quase que exclusivamente com produtos oriundos de fora das comunidades, como embutidos e enlatados. Existem experiências pontuais de regionalização da merenda escolar e quando existe, ou é para se cumprir a legislação ou por iniciativa do docente da escola, mediante o uso de produtos de hortas ou roças escolares. Segundo dados do censo da FAS, 97% das escolas municipais, onde a pesquisa ocorreu¹⁸, ficaram alguns períodos do ano

¹⁸ Maraã e Uarini foram dois dos cinco municípios onde este Censo foi realizado. Ambos se localizam na região do Médio Solimões e cinco territórios que constam deste trabalho fazem parte destes dois municípios.

sem receberem merenda das administrações. 45% das escolas municipais ficaram entre 101 a 180 dias sem merenda escolar. (RECORTES..., 2017, p. 51).

Já o site QEdu, com números fornecidos pelo INEP, os municípios da região do Médio Solimões configuram com dados que apresentam valores entre 97% e 99% de fornecimento de alimentação (merenda escolar). Ao mesmo tempo, lideranças comunitárias afirmaram que não houve distribuição de merenda em 2021. Segundo Santos (2022), egresso do CVT e liderança comunitária, as escolas das comunidades da RDS Amanã, pertencentes ao município de Maraã, receberam somente a merenda regionalizada (frutas), segundo ele, essa merenda durava apenas uma semana.

A regional veio só um pouquinho, bem pouco mesmo, agora a do município não apareceu não, a merenda. O ano todinho não veio não a merenda. Não dava nem pra uma semana. Tu vê esse tanto de merenda que veio, era bem pouca merenda, assim. Chegava numa semana e acabava numa semana. Só vinha abacate, parece, e eu não tô enganado, só abacate, umas bananas, parece, uns abacaxis, se não me engano foi isso só que veio. "informação verbal" (SANTOS, 2022)¹⁹

Silva (2022), egressa do CVT, afirmou que a periodicidade da merenda escolar em sua comunidade, pertencente também a Maraã, não foi padronizada durante o ano letivo de 2021.

Às vezes vem só o começo das aulas, outra vem duas vezes, acredito que esse ano, venha mais por causa do Ensino Médio que vai ter tecnológico, quando vinha muita dava (rs), mas como não tinha ninguém para fazer, às vezes, era dividido para as crianças, esse ano acredito que seja a mamãe que vai trabalhar nessa parte. "informação verbal" (SILVA, 2022)²⁰

Bezerra da Silva (2022) confirmou que sua comunidade, pertencente ao município de Urarini recebeu a quantidade suficiente de merenda durante o ano letivo de 2021.

Ferreira (2022) relatou que em seu município, Fonte Boa, em 2021 a alimentação escolar não foi utilizada para preparação da merenda durante as aulas, mas foram usadas para confeccionar cestas básicas para serem

¹⁹ Itálico do autor – sugestão da banca.

²⁰ Itálico do autor – sugestão da banca.

entregues aos estudantes. Questionado sobre o tamanho destas cestas, ele afirmou que não seria suficiente para alimentar aquele estudante por um mês. Batalha (2022), líder comunitária do mesmo município e moradora de uma comunidade localizada a menos de meia hora da sede da cidade por via fluvial, alega que em 2021 as aulas foram remotas e desconhece a distribuição de alimentos, mesmo na forma de cestas básicas aos estudantes. Ela é mãe de duas meninas que estudam na escola da comunidade, localizada na margem direita do Rio Solimões.

Entende-se que a inconstância da distribuição da merenda escolar e a pouca adesão para uma alimentação mais regionalizada por parte da administração escolar municipal acabam causando uma desmotivação nos discentes e até mesmo em suas famílias. Ao mesmo tempo percebe-se que há uma grande diferença na distribuição da alimentação escolar entre os municípios da região e até mesmo entre as comunidades de um mesmo município, dependendo da proximidade da localidade com a sede do mesmo. A incongruência nos números oficiais e nas informações obtidas nas entrevistas deste trabalho causam incertezas sobre os questionários respondidos pela gestão dos municípios. De qualquer forma, o fornecimento da merenda escolar na área rural dos municípios pesquisados não obedece uma periodicidade ou uma quantidade necessária para a demanda, a partir das declarações dos moradores das comunidades.

Quanto a serviços como saneamento básico e eletrificação pública, fornecidas ou utilizadas pelas escolas rurais, há uma realidade igualmente problemática em comparação com as médias do estado do Amazonas e do país. Na tabela 06, abaixo localizada, verifica-se os dados publicados em 2021 pelo INEP, MEC.

Tabela 06: Presença de equipamentos/serviços nas escolas dos municípios de abrangência dos territórios pesquisados.

Município	Eletrificação	Água tratada (rede pública)	Esgoto (rede pública)	Coleta de lixo periódica
Alvarães	70%	30%	7%	13%
Barcelos	27%	21%	2%	25%
Coari	30%	3%	15%	21%
Codajás	64%	18%	12%	26%
Fonte Boa	37%	13%	0%	17%
Japurá	28%	18%	2%	14%
Juruá	50%	11%	0%	14%
Jutaí	39%	14%	0%	13%
Maraã	14%	7%	4%	8%
Tefé	80%	20%	10%	40%
Tonantins	66%	5%	0%	23%
Uarini	56%	23%	0%	21%
<i>Amazonas</i>	<i>64%</i>	<i>20%</i>	<i>8%</i>	<i>33%</i>
Brasil	97%	75%	56%	81%

Fonte: INEP, 2020.

Analisando a tabela anterior, observa-se que, na média geral, 46,75% dos estabelecimentos educacionais dos municípios de abrangência dos territórios pesquisados tem fornecimento de energia elétrica, o que já está dez pontos percentuais abaixo da média estadual e menos da metade da média nacional. Analisando os municípios de forma isolada, encontra-se situações mais alarmantes, como Maraã com apenas 14% de escolas com fornecimento de energia elétrica. Isso impossibilita a disponibilidade de cursos noturnos para mais de oitenta por cento das escolas maraãenses. Outros municípios da região também têm um índice baixo de disponibilidade de eletrificação escolar, considerando aqueles abaixo de cinquenta pontos percentuais (Barcelos, Coari, Fonte Boa, Japurá e Jutaí).

Figura 19: Sala de aula em escola rural de comunidade ribeirinha da RDSA, iluminada com lâmpadas LED com abastecimento fotovoltaico – Projeto do IDSM.



Fonte: ASCOM, IDSM, 2019.

Figura 20 e 21: Realidades sobre as Casas do Motor nas comunidades ribeirinhas – RDSA e RDSM.



Fontes: Acervo PQV, 2017 e ASCOM/IDSM, 2019.

Sobre saneamento básico podemos avaliar o fornecimento de água potável e esgotamento sanitário é bem deficitário.

Avaliando que todas as comunidades da RDS Mamirauá e dos AP Jurupari Grande, Atapi e Paraná do Jacaré são áreas de várzea e que 91,7% das comunidades da RDS Amanã estão localizadas em terrenos de várzea ou

paleovárzea²¹, admite-se que, com pulsos de inundação, seus terrenos são alagados por períodos que podem variar entre 02 a 04 meses ao ano. As comunidades da FLONA Tefé localizam-se em áreas não alagáveis, denominadas de terras firmes.

Com essa afirmação, equipamentos como poços semi artesianos²² e poços caipiras, especialmente em terrenos alagáveis, apresentam contaminação do aquífero superficial ou destruição de equipamentos. Assim, sua instalação não ocorre ou, quando implantados, apresentam problemas posteriores. Nos poços semi artesianos, os mais comuns nas regiões de terra firme ou paleovárzea, apresentam altos nível de óxidos na água, tornando-a inútil para consumo humano e até mesmo para tarefas domésticas.

O alto teor de Ferro, oriundo dos aspectos hidroquímicos e geológicos da subsuperfície, pode ser considerado como fator que atenua a digestão da água, já que é encontrado em quantidades acima do limite estabelecido pelo padrão de potabilidade. (VELOSO; MENDES, 2014, p. 231)

Existem tecnologias sustentáveis e apropriadas de captação de água para populações ribeirinhas localizadas em áreas alagadas da Amazônia, mas muitas ações não viram prática nas comunidades de várzea da região do Médio Solimões, já que dependem que a tecnologia seja financiada através de uma política pública de fomento.

As poucas e promissoras experiências ainda não foram suficientes para que as administrações municipais assumam a proposta como uma ação eficaz de prevenção de agravos de saúde e segurança.

Sobre a forma de distribuição ou coleta de água nas escolas dos municípios do Médio Solimões temos a seguinte situação, abaixo relacionada na tabela 07.

²¹ Formas de relevo deposicionais típicas das atuais várzeas, mas com suas feições levemente suavizadas e posicionadas cerca de 15-20 metros acima das altitudes das atuais várzeas. Essas paleovárzeas são estimadas como sendo do Pleistoceno Tardio, formadas durante o último período interglacial. (AMAZONAS, 2020, p. 68).

²² Poços com perfuração entre 20 e 60 metros que necessitam de equipamentos de bombeamento para trazer a água até a superfície. (pesquisa Google)

Tabela 07: Formas de coletas de água nas escolas dos municípios de abrangência dos territórios pesquisados.

Município	Poço artesiano e suas variações	Água retirada direto de corpos d'água	Água de cacimbas	Ausência de abastecimento
Alvarães	44%	26%	-	-
Fonte Boa	13%	52%	-	23%
Japurá	2%	58%	4%	24%
Juruá	44%	56%	-	-
Jutaí	25%	74%	3%	-
Maraã ²³	16%	90%	13%	-
Tefé	62%	18%	-	1%
Uarini	23%	40%	26%	-
Amazonas	34%	11%	4%	2%
Brasil	18%	5%	11%	2%

Fonte: INEP, 2020.

Considerando que a água coletada dos aquíferos detém uma qualidade de água superior a outros modos aqui apresentados, garantindo potabilidade passível de consumo, desde que atestada por exames laboratoriais, somente o município de Tefé tem abastecimento de água a partir de poços semi artesianos para mais da metade de escolas existentes em seu território (62%).

Nos demais municípios, o uso de outras formas de abastecimento é superior ao sistema de distribuição municipal (redes de encanamentos) e ao de poços artesianos. Maraã apresenta um percentual alto para esse item. 90% do abastecimento de água das escolas é realizado a partir da coleta de água dos corpos d'água. Jutaí, Japurá, Juruá e Fonte Boa aparecem com mais da metade das escolas abastecidas desta forma.

Figuras 22 e 23: Armazenamento de água de corpos d'água (água branca e água preta)

²³ Site QEdU apresenta dados maiores que 100% Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/municipio/1302801-maraa>



Fonte: Acervo PQV, IDSM.

Figura 24: Recipientes contendo água de um corpo d'água para uso doméstico.



© Bruno Kelly

Fonte: ASCOM/IDSM.

Existe também o uso da coleta de água da chuva, que escorre pelos telhados e são coletados através de calhas até recipientes de armazenamento que variam de panelas até reservatórios de fibra (caixas d'água). Essa prática é bem comum nas comunidades ribeirinhas e bem aceita graças a palatabilidade da água.

Em meados da década de 1990, o uso da água da chuva foi promovido pela equipa de educação em saúde do IDSM. Nos últimos anos, a disponibilidade de reservatórios (tanques) com armazenamento de 500 e 1000 litros tem favorecido a captação de água da chuva e essa prática tornou-se rotina para muitas famílias. Dada a disponibilidade de água da chuva, esta fonte é preferida para

o consumo. Por outro lado, devido limitações de capacidade de armazenamento e chuvas limitadas entre os meses de setembro e novembro, as águas pluviais não atendem a todas as necessidades domésticas ao longo do ano e, portanto, o uso de água de outras fontes, como rios e igarapés também é necessária. (GOMES et al, 2019, p. 99 – tradução do autor)

Figura 25: Sistema simplificado de coleta doméstica de água da chuva, comunidade São Francisco do Aiucá, RDSM, município de Uarini. Projeto IDSM.

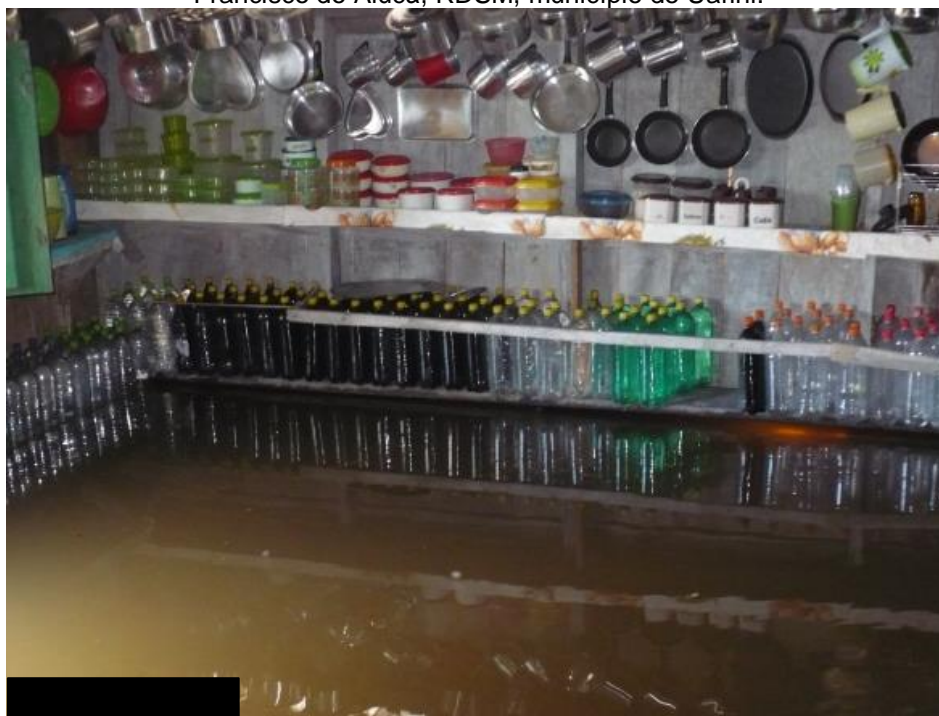


Fonte: Acervo PQV/IDSM, 2021.

O uso híbrido de diversas formas de coleta da água ocorre principalmente nas unidades domiciliares, nos prédios públicos, como escolas, nem sempre ocorre, dado estes locais não terem os equipamentos necessários para realização de coleta de água da chuva, por exemplo. De qualquer forma, estes estabelecimentos escolares que coletam água de chuva, do rio ou

cacimbas, realizam diversos tratamentos para seu consumo, como a decantação, coagem, cloração, descontaminação por luz solar, embora existam casos de consumo *in natura* da água por alunos e professores.

Figura 26: Garrafas com água da chuva após desinfecção por radiação da luz solar, São Francisco do Aiucá, RDSM, município de Urini.



Fonte: Acervo PQV/IDSM, 2021.

As comunidades ribeirinhas que se encontram em terrenos mais altos, como as terras firmes, são munidas de poços semi artesianos, sempre implantados pelo poder público municipal.

Ainda sobre saneamento básico, existe a situação do esgotamento sanitário. Muitas comunidades constroem suas fossas sépticas (fossas negras) que são inadequadas, especialmente em terrenos alagáveis, gerando contaminação de todo o ambiente nos períodos de alagação e seu uso facilita a proliferação de parasitas. Essas fossas, são instalações precárias, sendo as cavadas no chão, geralmente localizadas na parte posterior das residências, com uma estrutura construída de madeira e telhas, para garantir a privacidade durante seu uso. As fossas negras não contam com qualquer

impermeabilização no solo, o que facilita a absorção da matéria feco-urinária para o este e, por conseguinte, para o aquífero, abaixo localizado.

Existem também casos de comunidades inteiras que não têm fossas e realizam suas atividades excretoras no meio da mata, em espaços chamados de “pau da gata”. Esses locais além de manterem odores fortes, ainda é mais um espaço de contaminação, pois fezes e urina são despejados ao ar livre, à mercê de qualquer ser vivo pousar (moscas e outros insetos) ou mesmo consumir (animais domésticos – porcos).

Sobre a existência de aparelhos de saneamento básico de esgotamento sanitário, as escolas da região do Médio Solimões detêm esses números abaixo relacionados na tabela 08:

Tabela 08: Presença de equipamentos/serviços de esgotamento sanitários nas escolas dos municípios de abrangência dos territórios pesquisados.

Município	Esgoto (rede pública)	Fossas	Esgoto inexistente
Alvarães	7%	74%	20%
Fonte Boa	-	27%	73%
Japurá	2%	54%	44%
Juruá	-	39%	61%
Jutaí	-	85%	15%
Maraã	4%	98%	1%
Tefé	10%	79%	14%
Uarini	23%	26%	40%
Amazonas	8%	57%	36%
Brasil	47%	49%	6%

Fonte: INEP, 2020.

O desabastecimento de água e merenda muitas vezes gera a dispensa das aulas que se intensificam com o período da seca, onde os cursos d'água ficam mais afastados, além de escassearem as chuvas, dificultando a coleta e transporte de insumos e equipamentos.

Sobre a moradia dos professores, que não são moradores efetivos das comunidades, pode-se afirmar que poucas localidades têm residências propriamente para esse fim construídas pelas administrações municipais. Muitos docentes moram nas escolas ou na casa de comunitários, sem espaço apropriado para descanso, estudo ou elaboração/preparação dos planos de

aula. Essa situação é mais um agravante para o estabelecimento de professores nas comunidades sem infraestrutura alguma, inclusive de moradia.

Essa ausência de uma infraestrutura adequada dificultam processos educativos mais promissores e qualitativos, pois facilitam o abandono do docente.

Neste ponto, vale salientar que a maior parte das escolas rurais localizadas em comunidades ribeirinhas garantem somente os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Nestas comunidades inexistem a Educação Infantil, os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e o Ensino Médio.

A partir do início dos anos 2000, o governo estadual começou a disponibilizar a EJA em algumas comunidades, ofertando o Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) a adultos e as demais séries para adolescentes, jovens e adultos, geralmente no turno noturno, possibilitando a participação de trabalhadores rurais.

Já o Ensino Médio está sendo ofertado em comunidades que tenham uma melhor infraestrutura, na modalidade de Ensino Presencial com Mediação Tecnológica (chamado de Tecnológico pelos comunitários) e geralmente nos prédios das escolas construídas pelos governos municipais, apenas com algumas melhorias. As aulas são produzidas e filmadas em Manaus, sendo transmitidas em tempo real para os diversos polos nas comunidades ribeirinhas de todo o estado. Essa modalidade exige um professor mediador, que interage *in loco* com os estudantes daquela localidade. Para que essa modalidade escolar ocorra é necessária uma infraestrutura digital (internet) e com energia elétrica, pois a maioria das comunidades ribeirinhas tem energia gerada a partir de grupos geradores autônomos, que necessitam de combustível de origem mineral.

Nessa situação, as escolas e seu público se deparam com duas outras situações já mencionadas neste trabalho: a deficiência na disponibilidade de energia elétrica e a falta de conectividade com internet. Um estudante do CVT, em uma entrevista falou que sua comunidade passou mais de três meses sem energia elétrica, primeiro pela falta de combustível para fazer o motor que aciona o gerador funcionar e depois porque o mesmo quebrou. A demora em consertar a máquina, ocasionou a desfiguração do equipamento de internet, o que demorou mais um mês para ser contornado. Dados do Censo da FAS

mostram que a falta de energia pode chegar a perdurar por meses (52%) em algumas comunidades e até por um ano inteiro (RECORTES..., 2017, p. 45).

Sobre a disponibilidade de acesso à internet o INEP, através do Censo Escolar de 2020 apresenta os seguintes dados tabulados na tabela 09 à seguir.

Tabela 09: Disponibilidade de acesso à internet nas escolas dos municípios de abrangência dos territórios pesquisados.

Município	Internet escolar	Banda larga
Alvarães	13%	11%
Fonte Boa	37%	15%
Japurá	20%	14%
Juruá	17%	11%
Jutaí	20%	14%
Maraã	8%	6%
Tefé	32%	27%
Uarini	23%	14%
<i>Amazonas</i>	32%	23%
Brasil	74%	61%

Fonte: INEP, 2020.

Vale lembrar que somente as escolas rurais com Ensino Presencial com Mediação Tecnológica têm acesso à internet. As demais escolas não têm esse direito garantido. Em algumas comunidades existem projetos pontuais governamentais ou não governamentais de disponibilização de internet.

Mesmo sendo um processo inclusivo, na prática exclui os discentes, pois em comunidades sem energia elétrica de qualidade, muitas aulas são perdidas e não repostas, haja visto que são produzidas e televisionadas, ao vivo, direto de Manaus. Além disso, em dias de chuva ou secas extremas, os estudantes de outras localidades perdem as aulas, pois sua locomoção, via fluvial, torna-se mais perigosa em períodos de chuva.

Com toda essa situação, volta-se o olhar para as perspectivas que a maioria dos moradores das comunidades ribeirinhas tem, seja no mercado de trabalho, seja no acesso à universidade, seja na atuação social e comunitária. É urgente uma educação mais inclusiva, inclusive digitalmente, de caráter mais crítico que facilite o empoderamento dos seus participantes frente a realidade social e econômica exigida nos tempos atuais.

Segundo Mendes et al (2008) a educação no contexto ribeirinho deve levar em conta a realidade que circunda os estudantes, tornando-se um aprendizado localizado, contextualizado, que tenha significado na vida do discente, entendendo que é um contexto, formas peculiares de enxergar e viver o mundo e uma necessidade mais acurada de conviver com o meio ambiente, do qual é guardião e principal usuário.

Historicamente a educação nessa região do estado sempre se caracterizou por índices baixos de escolaridade/alfabetização, distorção idade/série, evasão. Moura et al (2016) apresentam esses dados em um estudo sociodemográfico realizado entre 2001 e 2011, que caracteriza especificamente a área rural dos municípios de Uarini, Alvarães, Fonte Boa e Maraã, focalizando as comunidades da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá - RDSM, que abrange extensas áreas desses municípios ou margeada por eles.

Na tabela 10, localizada abaixo, encontram-se os dados de 2020, sobre distorção idade/série, nos níveis do Ensino Fundamental e Ensino Médio, dos municípios da região do Médio Solimões (INEP, 2020).

Tabela 10: Distorção idade/série dos municípios da região de abrangência dos territórios pesquisados.

Município	Ensino Fundamental (Séries iniciais²⁴)	Ensino Fundamental (Séries finais²⁵)	Ensino Médio
Alvarães	25,9%	46,7%	56,7%
Barcelos	25,3%	26,2%	36,3%
Coari	14,6%	37,2%	42,7%
Codajás	19,5%	41,2%	48,0%
Fonte Boa	21,4%	46,6%	53,8%
Japurá	32,5%	49,7%	59,5%
Juruá	38,0%	51,0%	61,6%
Jutaí	22,8%	47,2%	58,2%
Maraã	23,2%	54,7%	70,3%
Tefé	21,0%	36,4%	47,2%
Tonantins	18,6%	45,1%	51,8%
Uarini	24,4%	54,2%	55,5%
Amazonas	14,9%	29,3%	39,6%
Brasil	10,0%	23,0%	26,0%

Fonte: INEP, 2020.

²⁴ Corresponde ao período que compreende do 1º ao 5º ano.

²⁵ Corresponde ao período que compreende do 6º ao 9º ano.

Observando outros dados apresentados na Tabela 11, a partir de dois censos demográficos nos municípios de abrangência dos territórios pesquisados nas calhas do Médio Solimões e Baixo Japurá, sobre a população rural os dados são mais baixos no que diz respeito a distorção idade série.

Tabela 11: Taxa de distorção idade/série – Região Médio Solimões e Japurá – Área Rural.

Município	2006	2011
Alvarães	50,8%	55,3%
Fonte Boa	57,8%	50,7%
Japurá	77,6%	59,1%
Juruá	79,4%	70,3%
Jutaí	74,5%	74,5%
Maraã	31,2%	56,3%
Tefé	54,8%	44,6%
Uarini	43,1%	59,6%
<i>Amazonas</i>	57,0%	49,2%
Brasil	43,6%	35,2%

Fonte: Moura et al, 2016.

Além das características já mencionadas como a infraestrutura predial deficitária, turmas multisseriadas em todo o Ensino Fundamental, com professores sem formação docente ou Ensino Superior, ausência de Ensino Médio local ou presencial e diversos desvios em taxas e índices educacionais fica evidente que a educação na região carece de uma organização, de investimento, relegando os seus moradores a um processo educacional deficiente e que pouco ou nada responde as necessidades atuais de educação, formação e capacitação.

Embora índices de abandono e pessoas fora da escola em idade escolar (4 a 17 anos) tenham diminuído no estado do Amazonas, os dados de distorção idade/série entre os estudantes ainda é alta e tem piorado. Além dos jovens iniciarem o Ensino Médio tardiamente, aos dezessete anos em média. No território pertencente aos municípios de Fonte Boa e Maraã da RDSM, por exemplo, a totalidade dos estudantes com dezessete anos (100%) ainda estão no primeiro ano do Ensino Médio nessa faixa etária (MOURA et al, 2016, p. 120). O censo da FAS, de 2016, indica que apenas 51,1% dos jovens com

dezenove anos concluíram o Ensino Médio e 60,6% dos jovens com dezesseis anos concluíram o Ensino Fundamental (RECORTES..., 2017, p. 22).

Outra característica dessa faixa etária é a própria condição da economia ribeirinha, onde o jovem precisa começar a assumir tarefas nos processos produtivos de suas famílias, como a agricultura, pesca ou manejos de outros recursos naturais (madeira, produtos não madeireiros) ou mesmo nas sedes dos municípios (comércio ou serviços). Muitos jovens, do sexo masculino, tentam ingressar nas forças armadas, como uma oportunidade de emprego e capacitação profissional, além é claro da busca por emprego fora da comunidade, em outras cidades.

Nesta faixa etária, muitos jovens estão iniciando a formação de famílias ou acontece a primeira gravidez de muitas jovens, fazendo com que esses indivíduos, de ambos os sexos abandonem os estudos antes de finalizar até mesmo o Ensino Fundamental. Todas essas situações somadas a distância das escolas onde é ministrado o Ensino Médio, seja em modalidade de Educação de Jovens e Adultos, seja de forma remota, acabam facilitando a evasão escolar, pois além dos estudantes trabalharem boa parte do dia todo em atividades de extrativismo e agricultura familiar, ainda percorrem longas distâncias em canoas ou lanchas com motores de popa, enfrentando os perigos de navegar pela noite e das intempéries.

Por fim, a evasão escolar, seja por questões econômicas, sociais, territoriais, culturais ou mesmo pela falta de profissionais de educação competentes e estrutura logística (materiais, equipamentos e estrutura física) acaba criando nas comunidades uma imensa massa de indivíduos sem conhecimento escolar, muitas vezes envolvidos no senso comum e com poucas habilidades de diálogo e empoderamento para assumir tarefas ou cargos de gestão, inaptos de ferramentas importantes para realizar as atividades gerenciais exigidas pelo mundo atual.

Oliveira (2001) admite, em seu texto, que resta aos docentes reproduzirem um sistema excludente que não considera o estudante. É um processo mecânico de perguntas e respostas, para transmitir um conhecimento pré-estabelecido, descontextualizado, que se traduz em algo sem significado algum ao aluno, que acaba distanciando o estudante do ambiente escolar, pois

para ele o que está sendo ensinado não tem repercussão em sua vida cotidiana.

Se as escolas rurais localizadas em comunidades ribeirinhas dificultam o acesso mais eficaz ao centro das sociedades, determinando “a exclusão contínua às crianças desfavorecidas” (BOURDIEU, 2015, p. 45) ao mesmo tempo elas não facilitam os processos inclusivos nas comunidades. A escola é descontextualizada, não se insere no território e nas ações comunitárias, reproduzindo um espaço urbano, onde o estudante não é convidado a ter uma visão crítica acerca de sua realidade, mas é conduzido a um processo de desconstrução cultural.

Lembrando a experiência dos professores externos, mencionada acima, sobre a falta de conhecimento sobre manejo, em 2006, analisa-se que a opinião destes docentes mostra seu total desconhecimento acerca da legislação educacional brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ou LDB, que permite alterações no calendário escolar, inclusive por fatores climáticos (regime de secas e cheias dos rios amazônicos) e econômicos (manejos), sem perder de vista a manutenção das oitocentas horas letivas preconizadas nesta própria lei (BRASIL, 1996, p. 22), mas também escancara a falta de comprometimento com o território e o contexto onde está lecionando.

A falta de entendimento dos professores externos causa uma estranheza por parte de uma grande parte dos docentes que atuam nas comunidades ribeirinhas, e como formadores de opinião, podem interferir no engajamento dos mais jovens ou mesmo dos mais velhos, que estudam na modalidade de EJA a abandonarem os processos econômicos de onde moram, diminuindo sua participação nas esferas de decisão da comunidade. Sobre isto, Ferreira e Sangalli (2020, p. 61) discorre que “é fundamental que a escola conheça a realidade social da comunidade que atende e, dessa forma, poder atender às necessidades dessa comunidade, cumprindo suas funções sociais. ”

Esse afastamento ou total abandono dos mais novos dos processos de tomada de decisão, como reuniões, assembleias, oficinas acaba facilitando que não sejam avaliados e assim legitimados para assumir espaços e funções de coordenação.

Ao mesmo tempo, a aplicação de uma educação descontextualizada não facilita a construção do saber, pois, seguindo a postulação de Ausubel (MOREIRA, 2011, p.14) acerca da aprendizagem significativa, um conhecimento prévio (empírico) dos estudantes, serve de base para novos conhecimentos, onde os últimos adquirem significado e os primeiros adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva, mas isto só ocorre através da interação dos dois.

Percebe-se que o modelo educacional disponibilizado às áreas ribeirinhas da região do Médio Solimões e diversas outras regiões da Amazônia gera uma deficiência e fortalece a dependência dos seus moradores de agentes externos, desde a manutenção de políticas públicas sociais até na aquisição de modelos e processos econômicos.

MÉDIO SOLIMÕES: DEMANDAS POR UMA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E AUTÔNOMA

Nesse contexto local, pela atuação de diversas instituições de pesquisa, extensão e fomento surgem diversas iniciativas socioambientais de gestão e manejo de recursos naturais e de territórios. A região do Médio Solimões, como mencionado anteriormente, é permeada por unidades de conservação de uso sustentável como florestas nacionais (FLONA), reservas extrativistas (RESEX) e reservas de desenvolvimento sustentável (RDS), assim como ainda existem territórios de pesca mediados pelos chamamos acordos de pesca. Todas essas áreas, surgidas de maneira formal ou informal, são oficializadas com decretos federais ou estaduais, com instruções normativas, portaria e as populações que vivem nessas áreas mantêm regimentos internos que normatizam e ordenam o zoneamento e o uso dos recursos presentes dentro dos limites do território.

Muitos desses territórios são coordenados de forma conjunta entre os órgãos estatais e com as populações residentes ou usuárias, realizando uma cogestão, normatizada na legislação ambiental. No caso das unidades de conservação de uso sustentável, existem órgãos colegiados de administração como os conselhos deliberativos (RESEX e RDS) e conselhos consultivos

(FLONA). Já nos acordos de pesca são criadas coordenações, formadas pelos membros participantes das comunidades do território e por instituições de classe como colônias, associações e sindicatos de pescadores. Existem também empreendimentos e organizações, de cunho comunitário que trabalham com produtos e subprodutos ambientais, seja artesanato, produtos agrícolas manufaturados, turismo de base comunitária. Esses também são regidos por equipes de coordenação ou associação.

Para as funções de coordenação e gestão, seja de empreendimentos e iniciativas de manejo, seja na representação de seus territórios nos órgãos colegiados, os participantes devem possuir habilidades que ajudarão nas discussões e nas interações com os diversos atores locais e regionais, seja dos governos ou da iniciativa privada. Estas formas de participação também impõem que o modo de vida das populações tradicionais, moradoras desses territórios tenham em seu modo de viver, de se relacionar com seu espaço e de usá-lo de uma forma que garanta sua coexistência com as demais formas de vida e espaço físico.

Gadotti (2012) ao falar sobre o bem viver, que este deva ser expandido a todas as pessoas, sem distinção, “em harmonia (equilíbrio dinâmico) com o meio ambiente: um modo de vida justo, produtivo e sustentável” (p. 52), devendo ser vivenciado no dia-a-dia de maneira equitativa, intermediado pelos órgãos colegiados de decisão, seja em nível comunitário, seja do ponto de vista institucional.

Durante uma das apresentações dos estudantes do Centro Vocacional Tecnológico, um deles afirmava sobre a contradição que existe dentro de sua comunidade. De um lado está a liderança legitimada, de outro está uma comissão de manejo. Em suas palavras, o estudante diz que “*o presidente só faz o que o prefeito quer, inclusive da os lagos que cuidamos para o prefeito e seus amigos pescarem*”²⁶ (egresso 01, 2021). Percebe-se que a liderança legitimada, cooptada pelo poder público municipal, facilita que políticos e familiares acessem os lagos do território comum para levarem o pescado sem nenhuma partilha com todos os membros da comunidade. A comissão, segundo o relato do estudante, esmera-se em realizar o manejo sustentável e

²⁶ Itálico do autor – sugestão da banca.

por isso articula-se com várias instituições de apoio técnico, mas sem a legitimidade da liderança, não consegue o engajamento de um número maior de membros. Isso gera uma frustração que pode desencadear o abandono dos associados e possível desrespeito às normas ambientais vigentes.

A falta de criticidade das lideranças instituídas acaba violentando os processos comunitários, que por mais que se comprometam ou desejem construir processos mais participativos, acabam sofrendo com os reveses dos seus coordenadores. Esta realidade pode ser comparada às experiências destacadas por Paulo Freire sobre o sem-terra, que não quer a reforma agrária para se libertar, mas para ser proprietário, ou, em suas próprias palavras, “patrões de novos empregados” (FREIRE, 2014, 45). No caso das lideranças comunitárias exemplificadas percebe-se que se mantém uma aderência ao prefeito e seus aliados em detrimento ao próprio grupo do qual faz parte, tornando-se cego a sua própria situação de opressão, de ser usado pelo opressor, e pior, contra seu próprio semelhante.

Figura 27: Jovens do projeto ‘Jovens Olhares’ do IDSM, em atividade de educomunicação na comunidade Maguari, RDSM, município de Uarini.



Fonte: Acervo PQV/IDSM, 2009.

Outra situação onde a educação acaba tornando-se essencial para os membros das comunidades tradicionais e membros de associações e empreendimentos sociais é a transferência de gestão dessas atividades para a sua própria responsabilidade. Durante muito tempo, essas atividades estiveram sob a gestão ou responsabilidade das instituições de assessoria técnica, sendo o repasse da gestão plena dos empreendimentos e manejos para as associações comunitárias, que precisam de um corpo técnico próprio para assumirem os processos gerenciais e técnicos de suas organizações.

Em uma realidade de precariedade social, onde “a educação sempre foi inacessível para as populações excluídas que não ultrapassavam, em sua maioria, as séries iniciais do Ensino Fundamental” (CAMACHO; VIEIRA, 2018, p. 445), os membros dessas sociedades com uma maior escolarização, como o Ensino Médio, mesmo sendo em modalidades de EJA ou remoto, já são considerados aptos para diversas funções como atuar na docência das escolas municipais das próprias comunidades ribeirinhas e rurais, nas diretorias ocupando as funções de secretaria, no monitoramento dos diversos manejos.

Embora essas funções sejam relevantes para as organizações comunitárias e para suas estruturas sociais e econômicas, esses indivíduos, raramente são legitimados em funções de gestão ou tomada de decisão em seus territórios. Seja por causa da pouca idade, seja pela falta de participação, os mais jovens são tratados como alguém que ainda não tem experiência, portanto, não tem como assumir cargos de gerência nas comunidades e empreendimentos comunitários.

O CVT: UMA GOTA QUE “BANZEIROU” O MÉDIO SOLIMÕES

Figura 28: Banzeiro nas águas do furo do Mamirauá, RDSM.



Fonte: ASCOM/IDSM, 2019.

Criado em 2013, o CVT teve como ponto de partida uma demanda social coletiva de uma associação da RDSM. Esta associação, ligada ao turismo na RDSM, recebeu a proposta da transferência de gestão da Pousada Uacari, empreendimento comunitário de turismo de base comunitária. Os moradores foram unânimes em afirmar que então o IDSM deveria capacitar os membros mais jovens da área de abrangência da pousada para que eles assumissem a administração da pousada. Essa percepção dos moradores vem do que foi afirmado anteriormente, a visão de que os jovens, mais preparados possam assumir a administração do empreendimento.

O IDSM cria o CVT, inicialmente como Escola de Gestores, mas por ser uma unidade de pesquisa do MCTI, é apoiado com a política pública de disseminação dos CVTs pelo país, e o CVT/TSVA torna-se o primeiro centro neste formato do estado do Amazonas, inicialmente como uma demanda social, depois como uma necessidade de capacitar agentes e interlocutores de políticas públicas e parcerias socioambientais.

Durante as entrevistas com os estudantes e egressos do CVT/TSVA, todos atestaram que a vinda para o centro foi para aumentar seus conhecimentos, sempre no intuito de retornar para a sua organização, comunidade, acordo. Os estudantes relataram que o momento em que eram escolhidos para concorrerem na seleção do CVT/TSVA, viam como uma

oportunidade de aumentar seu conhecimento sobre áreas específicas que interessavam seu território.

Alguns mostraram que esse conhecimento poderia facilitar os processos organizacionais de suas instituições coletivas e assim poder construir projetos, parcerias e ser reconhecida por estes.

Percebe-se que a busca pelo processo educativo do CVT/TSVA era no intuito de algo que trouxesse um incremento ao que eles já tinham em sua realidade, uma educação que abrisse caminhos, portas, oportunizava e facilitava um conhecimento mais libertador. Segundo alguns estudantes e egressos, sua participação no Centro era no intuito de levar conhecimentos novos para ajudar na administração das associações e empreendimentos. Segundo o estudante 01 a motivação da sua escolha para o CVT se deu em suas palavras *“foi porque minha comunidade me apoiou, me escolheu, que era para mim vir para o CVT porque eles confiaram em mim, que eu podia levar conhecimento para a minha comunidade ou acordo de pesca²⁷”*. Segundo ele *“eu consegui alcançar meu objetivo”*. (entrevista localizada na Intranet do IDSM - O:\DMD\CVT\Privado\Transcrições entrevistas)

Outro estudante (Estudante 03) afirmou que o motivo de sua inscrição no Centro *“foi pelo aprendizado que eu adquirir para minha vida pessoal, quanto para ajuda a minha organização²⁸”*. (entrevista localizada na Intranet do IDSM - O:\DMD\CVT\Privado\Transcrições entrevistas)

Portanto coube ao centro ressignificar todo o processo educativo que se observava ao redor, dando autonomia aos discentes que chegavam em busca de conhecimento, não para si somente, mas com o propósito de ampliar os horizontes e as oportunidades de sua própria organização. Percebeu-se que a educação construída no centro deveria ser a da práxis e não do discurso alienante e alienado. Nisso Freire (2014, p. 93) mostra que a educação, como prática de liberdade deve implicar reflexão e ação, sempre em um movimento cíclico e retroalimentador, para transformar seu espaço, seu território, o mundo.

A partir disso, o CVT/TSVA adota a prática de fazer uma educação inclusiva com indivíduos de comunidades tradicionais ou membros de projetos sustentáveis de manejo, suscitando em cada educador do centro a importância

²⁷ Grifo do autor – sugestão da banca.

²⁸ Itálico do autor – sugestão da banca.

do ambiente para essas populações, para que a educação realizada seja sempre no intuito de garantir que a relação dos alunos não se perca no decorrer do curso e no momento após a formatura.

Sobre essa relação Melo e Souza (2009, p 140) argumenta que

(...) comunidades tradicionais cujo modo de vida é mais orientado pela natureza, como afirmam Berkes, Folke e Colding (1998), têm sido descobertas práticas ecológicas respaldadas em mecanismos sociais cujos resultados antecedem, em séculos, as preocupações ocidentais sobre o uso sustentável dos recursos naturais. Segundo esses autores, isso decorre do fato que estas comunidades entendem, em sua visão de mundo, homem e natureza como constituintes inseparáveis do mesmo todo, ou seja, a Natureza, desde tempos imemoriais.

Neste contexto, a prática do CVT deve estar sempre conduzida para esse processo de interação homem-natureza, respeitando os saberes trazidos pelos estudantes e realizando uma discussão dialética entre os saberes culturais e sociais das populações tradicionais e o os conhecimentos científicos da academia.

Uma das estudantes entrevistadas destaca já possuir conhecimentos de muitos dos conteúdos que eram ministrados no centro, mas

(...) eu tinha os conhecimentos um pouco embaraçosos e não sabia como organizá-los ou utilizá-los. E o CVT me ajudou bastante nessa questão em me dar ferramentais, métodos, maneiras de como agir, de como lidar com certos problemas ou usar um conhecimento que eu já tinha, mas, de que maneira certa utilizar ele. (Estudante 01 – entrevista localizada na Intranet do IDSM - O:\DMD\CVT\Privado\Transcrições entrevistas)

Como falado anteriormente sobre a aprendizagem significativa, os conhecimentos prévios que os estudantes trazem de suas famílias e organizações comunitárias, ajudam na obtenção de novos conhecimentos, permitindo dar “significados a estes conhecimentos, ao mesmo tempo em que foi ficando mais estável, mais rico, mais elaborado.” (MOREIRA, 2011, p. 23). Esses conhecimentos são utilizados como alicerce e são respeitados pelos membros docentes.

O estudante do CVT/TSVA, quando presente em sala de aula, precisa ter um arcabouço de saberes e conhecimentos que foram sendo construídos comunitariamente ou socialmente em sua comunidade ou organização de

origem, seja ela qual for. Conhecimentos sobre pesca, uso de recursos florestais, agricultura, coletividade serão a base do conhecimento a ser ministrado no centro. No centro ele é convidado a aprender a aprender, como diz Weisz (2019), falando sobre estudos que consideram que o processo de aprendizagem é um resultado da ação do aprendiz, enquanto o papel do professor “é criar condições para que o aluno possa exercer a sua ação de aprender participando de situações que favoreçam isso” (p. 25), aponta esses estudos.

Uma liderança comunitária entrevistada falava que o CVT

(...) despertou na gente um grande pras organizações sociais um papel muito importante, um papel muito fundamental. Olhando para o lado das associações a gente viu que era muito leigo na área de elaborar documentos, falar a respeito técnico de algumas línguas como que nós moradores de dentro da reserva não tinha este conhecimento e eu acho que os alunos que vieram para o CVT eles tiveram um pouco disso, cada trabalho que eles foram desenvolvendo aqui na teoria, eles voltaram para a prática, isso para gente, nós como lideranças de associações para gente fortaleceu muito, essa vinda, essa formação deles aqui no CVT.²⁹ (Liderança 01 – entrevista localizada na Intranet do IDSM - O:\DMD\CVT\Privado\Transcrições entrevistas)

Figura 29: Sala de aula do CVT/TSVA, durante aula de matemática.



Fonte: ASCOM/IDSM, 2019.

²⁹ Itálico do autor – sugestão da banca.

Para esta autora, a escola deve levar em consideração que o estudante primeiro precisa ‘aprender a aprender’. Destaca que os conhecimentos prévios que ele possui antes de entrar na sala de aula, e não só conhecimentos lógicos, mas da experiência na participação, nos conhecimentos da natureza que cerca sua comunidade e das ações de subsistência e manejo já trazem em seu bojo a base do estudo escolar. Weisz e Sanchez (2019) ainda destacam que:

Para aprender a aprender o aprendiz precisa dominar conhecimentos de diferentes naturezas, como as linguagens, por exemplo. Precisa ter flexibilidade e capacidade de se lançar com autonomia nos desafios da construção do conhecimento. Há todo um saber necessário para poder aprender a aprender. Isso só se torna possível para quem já aprendeu muito sobre alguma coisa. (p 37)

O Centro não nega os conhecimentos prévios, o que seria uma violência contra os estudantes, sabe que ele já traz muitos saberes, mas com respeito e prudência, ajuda o estudante a fazer uma crítica, resignificando-os ou fortalecendo os que já possui. Durante uma das entrevistas, uma estudante, respondeu que em uma das oficinas sentiu-se humilhada quando os responsáveis pela atividade menosprezaram o conhecimento prévio dos discentes. Analisando o ocorrido, percebeu-se que os professores poderiam ter utilizado o conhecimento prévio para trabalhar noções de senso comum e conhecimento científico, mas, permanecendo em uma postura de único detentor do saber, perdeu-se a oportunidade de trabalhar conceitos e metodologia de abordagem com comunitários.

Freire (2013) afirma que ensinar exige respeito aos saberes dos estudantes e questiona a motivação de não criar uma maior familiaridade “entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos” (p. 32). Esse papel faz com que o aprendizado crie laços de afetividade e significado para os educandos.

Muitos estudantes citaram a participação dos professores externos, especialmente matemática e língua portuguesa, que eram mais tratados como amigos e conselheiros do que como professores. Essa familiaridade entre docente e discentes, apoia a facilitação da disciplina, fazendo-a mais interessante e possível de ser apreendida.

O CVT, dos cursos que eu tive me ajudou muito em questão das aulas e dos professores na questão de motivação de saber lidar com o emocional e essa foi uma questão que no ano que eu estive estagiando de realizar o plano de ação foi algo que eu tive que ter, assim bastante mesmo, foi o controle emocional, para lidar com muitas situações, muitas mesmo.³⁰ (Estudante 02. Entrevista localizada na Intranet do IDSM - O:\DMD\CVT\Privado\Transcrições entrevistas)

Para que a aprendizagem realizada no âmbito do CVT/TSVA seja realmente libertadora, ela necessita ser a mais inclusiva e participativa possível. Essa prática educadora deve partir para a construção da cidadania dos educandos e dos educadores, numa troca simbólica de saberes e conhecimentos, através da prática libertadora que o agir educador deve trazer.

Por isso, o educador precisa estar constantemente se reinventando e ressignificando seu papel docente, tendo em vista que os estudantes não são uma folha em branco e que se o conhecimento não tiver significado, não será assimilado pelos alunos.

Por isso a prática de manter uma flexibilidade na matriz curricular, torna-se importante, evidentemente analisando o perfil de cada turma, assim como o currículo e suas competências,

Em vez de partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no que se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados importantes, a elaboração do “currículo por competências” parte da análise de situações concretas e da definição de competências requeridas por essas situações, recorrendo às disciplinas somente na medida das necessidades exigidas pelo desenvolvimento dessas competências. (RAMOS, 2009)

Figura 30: Atividade de Agroecologia, CVT/TSVA.

³⁰ Itálico do autor – sugestão da banca.



Fonte: Acervo CVT, 2017.

A flexibilidade do currículo junto às turmas revela-se como uma metodologia que o CVT/TSVA lançou mão para que, tanto as turmas, quanto cada estudante individualmente, acessem conteúdos relevantes para suprir suas demandas pessoais e as de suas organizações. Sobre o currículo Sacristán (2017) diz

O currículo se traduz atividade e adquire significados concretos através delas. Esses contextos são produtos de tradições, valores e crenças muito assentadas, que mostram sua presença e obstinação à mudança quando uma proposta metodológica alternativa pretende instalar-se em certas condições já dadas. (p. 28)

A proposta metodológica do CVT/TSVA tem a ver com a sua vocação, de levar às organizações comunitárias, conhecimentos práticos e apoiando na construção da criticidade dos seus indicados, que serão multiplicadores desses conhecimentos e formadores de opinião dentro dos espaços coletivos. Esse diferencial é importante, pois os estudantes do centro são oriundos de diversos territórios, com diferentes vocações e necessidades diversas. Mesmo que existam alunos de acordos de pesca, estes grupos podem estar em níveis e etapas diferentes de organização. Avaliando as demandas dos estudantes e dos seus grupos é possível fazer uma formação diferenciada e que, ao final, seja alcançada por todos.

Essa educação cada vez mais participativa com um diálogo mais eficaz entre o centro e as organizações que enviaram os estudantes pode ser a tônica de uma educação cada vez mais contextualizada. Aliás esse é um dos diferenciais que os professores externos apontam acerca do CVT/TSVA. Alguns disseram que não conheciam nenhuma instituição de ensino que dá formação de base para organizações de base com tamanho conteúdo. Outro professor, comparando com outra instituição onde leciona afirmou

é bem diferente, por quê, para mim como instrutor eu me senti mais à vontade de eu pegar o diferente e passar para os alunos. Um instrutor Tem liberdade para ele buscar mais a fundo algo que ajude o aluno, já nas outras instituições já tem uma grade E você tem que respeita, você tem que passar aquilo ali, aquilo que está na grade curricular, na ementa. embora você tem que fugir, você tem que estar centrado naquilo ali. aqui não, aqui foi totalmente diferente eu tive essa liberdade Se tentar encontrar no meu aluno aonde ele estava com maior dificuldade então eu tive que sair dali e buscar um meio para que eu pudesse fazê-lo. Lá não, eu tinha que seguir aquela regra. Eu não poderia encontrar uma facilidade te ajudaria ele a sair da sua dificuldade. aqui eu me senti mais à vontade e os alunos também se sentiram à vontade. Existem os assuntos a serem passados, mas você tem a liberdade descobrir a melhor forma de se expressar para os alunos.³¹ (Professor 02. Entrevista localizada na Intranet do IDSM - O:\DMD\CVT\Privado\Transcrições entrevistas.)

Os professores também disseram que a metodologia do centro facilita que o conteúdo seja trabalhado com calma e dentro do tempo do estudante ou da turma. Não é algo que deva cumprir prazo, mas garantir aprendizado. Uma das professoras que ministrou matemática em duas turmas no centro avaliou a metodologia do Centro dizendo que “os métodos adotados pelo CVT são inovadores sim. Todos os conteúdos ministrados eram baseados na necessidade do aluno, tinham as disciplinas que seriam aplicadas no seu dia a dia e usado na sua comunidade.³²” (Professor 04. Entrevista localizada na Intranet do IDSM - O:\DMD\CVT\Privado\Transcrições entrevistas). Esta professora destaca que os conteúdos não eram somente para constar no relatório, eles eram ministrados segundo a necessidade dos estudantes.

E além disso, o mesmo Sacristám (2017) diz que o currículo é um conjunto de temas que podem ser abordados de forma interdisciplinar e “que

³¹ Itálico do autor – sugestão da banca.

³² Itálico do autor – sugestão da banca.

serve de núcleo de aproximação para outros muitos conhecimentos e contribuições sobre a educação.” (IBIDEM, p. 29)

Então não se trata de transmissão do conhecimento de forma tradicional, mas com objetivo de apoiar os estudantes com ferramentas para que eles possam entender os conceitos das ações de gestão e manejo de suas organizações.

Esse entendimento mostra quão inclusivas são as práticas curriculares do CVT/TSVA, pois além de ocorrerem na necessidade dos estudantes, ainda conta com uma metodologia que olha para cada estudante do centro de forma atenciosa. Mesmo os estudantes com maior dificuldade nas disciplinas básicas, especialmente matemática e língua portuguesa, são convidados a participar de aulas de reforço, no contra turno. Questionado nas entrevistas, um desses estudantes, participante das aulas de reforço disse “*não me senti excluído, mas eu gostei porque eu não tive um aprendizado que os outros colegas tinham, mas eu gostei de ficar em recuperação, como chamam, né, reforço, aula de reforço, que serviu para mim, serviu muito.*”³³ (Estudante 01. Entrevista localizada na Intranet do IDSM - O:\DMD\CVT\Privado\Transcrições entrevistas.)

Uma das professoras, que ministrou Língua Portuguesa em três turmas consecutivas, questionada sobre as maiores dificuldades no CVT respondeu que a interpretação de texto e a produção textual continham muitas dificuldades por parte dos estudantes. Ela aproveitou dinâmicas, músicas, jogos para criar uma atmosfera mais lúdica para o aprendizado. Em sua avaliação ela afirma que

*Olha, às vezes eu conversava com alguns alunos, e muitos na comunidade não tinham aquela possibilidade de estudo, eles não tinham todo aquele processo de conteúdos que poderiam ser inseridos naquele momento para eles. Principalmente alguns que estudaram EJA, eles tinham maior dificuldade, eles não tinham aquele conhecimento, que era para ser dado no momento, na comunidade para eles. Porque foi um estudo mais condensado*³⁴. (Professora 01. Entrevista localizada na Intranet do IDSM - O:\DMD\CVT\Privado\Transcrições entrevistas.)

Figura 31: Egresso do CVT, membro da CAMURA, em reunião virtual, 2021.

³³ Itálico do autor – sugestão da banca.

³⁴ Itálico do autor – sugestão da banca.



Fonte: Acervo próprio, 2021.

Outra inclusão, segundo os estudantes, foi a disciplina de informática. Muitos estudantes, antes do CVT, nunca haviam tido acesso a um computador. Relataram como isso modificou a vida deles, fazendo-os entender e ver como os dados são importantes no dia-a-dia. Acessar a internet, digitar seus textos, entender a ferramenta abriu para esses jovens e adultos novas perspectivas comunitárias como profissionais.

O Estudante 01 afirma que *“graças ao CVT e aos professores que eu estudei aqui no CVT, Português, Matemática, inclusive de informática, que eu nunca tinha conseguido trabalhar, estudar informática foi a melhor coisa que aconteceu na minha vida.”*³⁵ (Estudante 01. Entrevista arquivada na Intranet do IDSM - O:\DMD\CVT\Privado\Transcrições entrevistas)

Outra estudante comenta que *“aí no CVT me desenvolvi bem é em informática, porém a disciplina foi boa demais.”*³⁶ (Estudante 03. Entrevista arquivada na Intranet do IDSM - O:\DMD\CVT\Privado\Transcrições entrevistas).

³⁵ Itálico do autor – sugestão da banca.

³⁶ Itálico do autor – sugestão da banca.

Figura 32: Liderança egressa do CVT, responsável pelo monitoramento do manejo de pirarucu, AP Jutai-Cleto, Maraã, AM.



Fonte: Acervo pessoal, 2021.

Outro estudante diz que *“A maior dificuldade confesso que foi a informática. Que eu nunca tive acesso em computador, assim. Mas foi bem prático, graças a Deus consegui e serviu e está servindo muito para mim.”*³⁷ (Estudante 4 – Entrevista arquivada na Intranet do IDSM - O:\DMD\CVT\Privado\Transcrições entrevistas).

Para o professor 02 que ministrou informática em duas turmas o aprendizado foi concretizado com muita dificuldade. A falta de acesso era o maior entrave para a grande maioria da turma. Ele afirma

Como eles não tinham acesso a tecnologia, eles tinham dificuldade, não todos, mas a maioria tinha grandes dificuldades de aprender, de fazer uma planilha, de digitar no Word, então eles tinham essa dificuldade, às vezes, eu tinha que passar um assunto mais avançado, mas eu tinha que esperar, para acompanhar o coleguinha, para todos caminharem por igual. Embora os outros soubessem um pouco mais, tinha que ajudar o próximo que estava ali. (Professor 2 – Entrevista arquivada na Intranet do IDSM - O:\DMD\CVT\Privado\Transcrições entrevistas)

³⁷ Itálico do autor – sugestão da banca.

A educação inclusiva e participativa, incentiva a aquisição do conceito de democracia, que é uma ação e uma filosofia que deve ser aprendida e apreendida pelos indivíduos, assim como as organizações democráticas, desde o governo até as organizações populares devem se embeber dessa prática para garantir a participação e a cidadania plena para todos e todas. Quanto melhor educados estejam todos os indivíduos da sociedade, melhor e mais democrática esta se torna, além de ser muito mais participativa e inclusiva, com e para todos.

Sabe-se que a aprendizagem é um dos fenômenos centrais da vida humana, que ocorre processualmente no decorrer da experiência do ser humano, independente de sua cultura, seu habitat e sua individualidade.

Demo (2000) discorre que a “educação não é propriamente “coisa” do Estado, mas exigência da sociedade civil organizada” (p. 38). Por isso quanto mais inclusiva e participativa seja a educação, melhor serão os que passarem por ela, pois aprenderão que o senso crítico não é e não deve ser entendido como algo ruim, mas algo essencial para a melhoria da qualidade de vida, da formulação de políticas públicas viáveis, equitativas e necessárias.

Embora seja claro que uma postura ingênua de acreditar que, por si só, a educação irá transformar todas as exigências sociais necessárias para se construir cidadania ou criar as bases sociais essenciais para a mudança social, entende-se também que a desigualdade na distribuição de renda, na má qualidade das escolas, assim como na desigualdade entre estas escolas, sejam elas urbanas e rurais, periféricas ou centrais, da metrópole ou do interior, públicas ou privadas, nas violências estruturais, simbólicas e reais, ainda institucionalizadas nas escolas agravam ainda mais a situação de vulnerabilidade de alguns grupos ou populações. (BISSOTO, 2013, p. 93)

Por isso a formulação de políticas públicas educacionais inclusivas e participativas são essenciais para superar séculos de desigualdade entre populações, até hoje sem igualdade para debater ou participar de forma igualitária por renda, espaço, participação no mercado de forma empoderada.

Analisando a situação da educação ribeirinha, consideramos que é primordial a inclusão dessas populações a uma educação mais contextualizadora, mesmo cercada de tantos desafios. Mendes et al (2008) afirma que:

Desse modo, pensar a educação no contexto ribeirinho amazônico é tentar estabelecer uma relação desta com a realidade que circunda o aluno, pois este contexto se constitui como um lócus de desenvolvimento diferenciado, que pouco se tem conhecimento na literatura. É um contexto com diversas peculiaridades como o modo de vida extrativista, ausência de energia elétrica e falta de saneamento básico; e, principalmente, com precário acesso às políticas públicas, nas áreas de educação e saúde. (p. 81)

Com uma educação descontextualizada da realidade, da cultura local e das especificidades econômicas e sociais, com turmas “multisseriadas”, distanciamento dos centros urbanos, sem material didático eficiente e professores mal remunerados, é necessária uma mudança estrutural que ainda é rara nos municípios da Amazônia, como já comentado anteriormente.

Por isso espaços inclusivos surgem, muitas vezes de maneira não formal, pois o Estado ainda não conseguiu articular políticas mais eficazes de inclusão e diminuição das diferenças entre a qualidade da educação urbana e rural/ribeirinha. A sociedade brasileira ainda marginaliza grupos, mantendo-os à margem, literalmente, no caso dos povos ribeirinhos.

Gohn (2014), falando sobre aprendizado e educação não-formal, afirma que

a aprendizagem situa-se num plano de horizontes e perspectivas, envolvendo, necessariamente, a questão da educação, da cultura e formação dos indivíduos (e não apenas preparação), das redes de compartilhamento e como se dá o próprio processo de conhecimento. Na educação não formal, [...] o contexto tem um papel de alta relevância porque ele é o cenário, o território de pertencimentos dos indivíduos e grupos envolvidos. (p. 38)

Nessa perspectiva onde o processo educativo acontece entre os facilitadores e o aprendiz, a aprendizagem é “um processo de formação humana, criativo e de aquisição de saberes e certas habilidades que não se limitam ao adestramento de procedimentos contidos em normas instrucionais” Ibid. (p. 39).

Por isso, a educação que ocorre no centro tem a importante tarefa de incluir os diversos jovens e adultos que chegam, mas é uma necessidade também entender que estes nem chegarão sempre no mesmo nível intelectual

ou de conhecimento, assim como em diferentes perspectivas e níveis de prática social e participação.

No CVT/TSVA o processo de ensino aprendizagem acontece por meio do compartilhamento de saberes entre os estudantes; entre estes e os facilitadores (professores, técnicos e pesquisadores), com seus pares em suas organizações comunitárias em espaços e ações coletiva do dia-a-dia do centro e das atividades de campo e prática. No centro “os aspectos sociais são centrais, trata-se de uma aprendizagem colaborativa” (MARQUES; FREITAS, 2017, p. 1096).

Por isso que os processos de ensino aprendizagem que ocorrem no centro “extrapolam seus muros, abarcando diferentes espaços e pessoas” Oliveira; Dias (2017, p. 2), ajudando os estudantes a assimilarem diversas experiências que facilitarão a transformação do seu estado de senso comum para o senso crítico.

A aprendizagem entendida como um processo social e mesmo feita por um indivíduo autodidata precisa do conhecimento prévio instaurado por terceiros, por grupos, realizado e disseminado na sociedade “atividades, tarefas, funções e noções não existem em isolamento; são parte de sistemas de relações mais amplos nos quais elas têm significação”. (LAVE; WENGER, 2002, p. 168 – 169)

Um dos professores que ministraram matemática no Centro afirma que a educação do centro tem como inovação “*integrar o conhecimento de sala com o uso prático na comunidade*”³⁸ (Professor 2 – Entrevista arquivada na Intranet do IDSM - O:\DMD\CVT\Privado\Transcrições entrevistas). Isso inverte o processo educacional, fazendo que o conceito a ser ensinado seja o coletivo, o comunitário, o prático, aquilo que possibilite resoluções mais societárias e comunitárias, validando o código ético das bases dos estudantes.

A construção da emancipação social de um indivíduo ou de uma coletividade parte da oportunidade dada e do interesse em participar e aproveitar essa oportunidade. É necessária a presença consciente do educando no processo e da organização de sua coletividade ou da própria

³⁸ Itálico do autor – Sugestão da banca.

sociedade, estatal ou não, na oportunização de espaços educativos. Para Demo (2000, p 41)

Emancipação social é, em seu âmago, descobrir-se capaz de realizar o processo emancipatório por si mesmo, dentro de circunstâncias dadas. Por isso a participação é a alma da educação, compreendida, como, processo de desdobramento criativo do sujeito social. Porque educar de verdade é motivar o novo mestre, não repetir discípulos.

Uma educação inclusiva depende totalmente da participação consciente, não só do indivíduo, participe da educação, mas da coletividade, como artífice e proponente da educação.

Os estudantes mostraram como sua participação no CVT/TSPA apoiam na construção e fortalecimento de sua autoestima. Expressões como “andar de cabeça erguida”, “sentar à frente das reuniões”, “poder dar opinião”, “ser ouvidos”, “ser consultado” são amostras de como houve um diferencial no antes e depois de sua estada no centro.

O estudante 06 afirmou que “ *já tinha uma auto confiança em mim mesmo, com o CVT só veio melhorar ainda mais essa minha qualidade que sou capaz de resolver qualquer problema tanto na minha vida quanto da minha organização*³⁹” (Estudante 4 – Entrevista arquivada na Intranet do IDSM - O:\DMD\CVT\Privado\Transcrições entrevistas).

Ao mesmo tempo, alguns estudantes ainda reportam que nem sempre são ouvidos pelas lideranças, sabem que ainda são olhados como inexperientes. Os fatores são diversos nesse caso, mas serão explicitados em outro capítulo, onde a governança socioambiental será o tema, assim como as barreiras enfrentadas pelos estudantes e egressos do CVT para assumirem cargos e papéis de liderança.

Lave e Wenger (2002) elaboram que a participação dos membros mais jovens de uma comunidade acontece, inicialmente, de forma periférica, isto é, começam observando os membros veteranos, participando como aprendiz das atividades do grupo, que pode ser ações de manutenção ou direção da sociedade em questão. Para os autores a aprendizagem acontece quando esse novato é legitimado como membro-aprendiz da comunidade, participando na periferia das atividades do grupo, portanto, fica claro que “a aprendizagem

³⁹ Itálico do autor – sugestão da banca.

não é simplesmente uma condição para tornar-se membro, mas é em si mesma uma forma em evolução do tornar-se membro” (p. 170).

A aprendizagem é apenas uma parte de um continuum da prática. O aprendizado situado como participação periférica legitimada torna a participação inseparável dos participantes na prática e as práticas parcialmente incorporadas na mudança dos participantes. As práticas das quais os participantes fazem parte são condições necessárias para a aprendizagem. (LAVE, 2019, p. 135)

Essa observação se consolida em uma participação, aproximando o indivíduo aprendiz do Centro da atividade de prática, até que esse novato-aprendiz, com todas as suas faculdades humanas pois “a aprendizagem envolve a pessoa inteira” (Lave; Wenger, 2002, p. 169), torna-se um conhecedor, está no Centro e, por fim, ele mesmo, sendo o agente do ensino, pois ele mesmo, a partir de sua promoção dentro da comunidade “tornar-se capaz de estar envolvido em novas atividades, de desempenhar novas tarefas e funções, de dominar novas funções” (IBIDEM p. 169).

Para a maioria das comunidades de práticas, o aprendizado dos jovens faz parte do cotidiano. O pai leva seu filho ou filha para pescar, inicialmente vão para observar, ou como dizem, “servir de peso na canoa”, nesse observar, os filhos veem e aprendem sobre o silêncio obrigatório, o ângulo do pai ao utilizar o arpão ou o movimento do corpo ao jogar a tarrafa, como tirar o peixe da água, como armar a rede, quais os melhores lugares para a pesca, que árvores devem buscar. Primeiro ficam na periferia da ação, na distância do olhar, ajudando com pequenas tarefas, que progressivamente, à medida que aprendem outras tarefas vão sendo incorporadas, até assumir a atividade, ainda como aprendiz até tomar o posto do veterano e realizar o protagonismo da pesca.

Esse exemplo pode ser estendido a todas as atividades nas comunidades de prática, inclusive na moderação de reunião, na administração de uma comunidade e na responsabilização dos trabalhos comunitários. Portanto, é necessária uma desnaturalização do aprendizado, concebendo que este acontece também e até mesmo prioritariamente fora das instituições de ensino, desde a concepção.

Logicamente nem sempre essas negociações entre aprendizes e veteranos ocorrem de forma amistosa ou mesmo podem não ocorrer. O acesso dos aprendizes pode ou não ocorrer, assim como sua legitimação. (GOMES et al, 2019, 119)

Figura 33: Diretoria AMURMAM em visita pela RDSM, 2021.



Fonte: Acervo AMURMAM, 2021.

Alguns estudantes do CVT entrevistados afirmaram que não foram ouvidos no ano da prática (segundo ano de curso) e até mesmo depois de formados. Suas percepções apresentam que os veteranos ainda não conseguem legitimá-los por causa da pouca idade ou ainda porque sua participação é recente.

Em uma organização onde existem dois egressos do CVT, o mais jovem comentava que o mais velho sempre tinha suas opiniões ouvidas ou mesmo colocadas em ação, enquanto ele se sentia desprestigiado pelo próprio grupo que o havia selecionado.

Uma liderança comunitária, no viés dessa situação afirma que os egressos devem, ao voltar, respeitar os processos já construídos e serem cuidadosos ao assumir posições de liderança para não agir de forma violenta com quem estava presente. Em suas palavras o egresso não deve “chegar chegando”, isto é, não deve voltar como se tudo na organização estivesse

errado e que sua presença mudaria tudo para o melhor. Ele ainda afirmou na diretoria da sua associação eles se depararam

(...) com algumas situações de alunos, não vou citar nomes, porque ele terminou a formação e já quis chegar na área, na comunidade, no setor, fazer, chamar atenção das pessoas e fazer tudo da forma que ele queria que fosse, não. Chama a turma, fala que fez a formação desse jeito, precisa que a gente tenha a ideia de fazer isso, qual e a ideia que vocês têm, vamos juntar as ideias. Vamos ver qual é a mais favorável para a gente fazer juntos, não querer fazer do jeito dele, sendo o dono da verdade. Eu quando fui presidente da associação, eu passei participando da AMURMAM em 2008, de lá para cá eu fui vivendo uma experiência, passei por várias funções até chegar na presidência. Então eu ocupando os lugares porque eu fui vendo como as coisas funcionavam. Não chegar lá, querendo fazer tudo e depois pegar. Primeiro a gente faz um conhecimento territorial e depois ver o que a gente tem que fazer.⁴⁰ (Liderança 1 – Entrevista arquivada na Intranet do IDSM - O:\DMD\CVT\Privado\Transcrições entrevistas).

Ao mesmo tempo, essa mesma liderança reconhece que são novos tempos, outras demandas sociais e faz uma análise da própria história dizendo

Eu trabalho em movimento social em 1990, então a gente precisava ter aí várias pessoas formadas e capacitadas para assumir a liderança das comunidades, dos setores e da própria associação. Só para entendimento, a gente teve lideranças de comunidade, para a associação AMURMAM que nem sabia o que era associação, qual era a liderança, porque estava sendo criada aquela associação. Hoje a gente precisa dessas capacitações, dessas orientações, porque se trabalha com projetos, se a gente não tem conhecimento, como é que a gente vai elaborar um projeto? Como que você vai fazer prestação de contas? Então os meninos que estudaram no CVT, tiveram toda essa formação e tá nos ajudando muito hoje.⁴¹ (Liderança 1 – Entrevista arquivada na Intranet do IDSM - O:\DMD\CVT\Privado\Transcrições entrevistas).

Um dos técnicos do IDSM afirma, através da sua percepção da postura dos estudantes que os jovens que passaram pelo CVT “se destacam assumindo uma postura pró-ativa de ‘correr atrás de soluções’ para os desafios postos”, entretanto esse técnico avalia que “é importante que eles não deixem de ‘caminhar’ junto com seus grupos – não são os ‘salvadores da pátria’” e termina falando que “a força da mudança/transformação vem do coletivo”⁴² e é nisso que eles têm que focar em seu retorno. (Técnico 01 - Entrevista

⁴⁰ Itálico do autor – Sugestão da banca.

⁴¹ Itálico do autor – Sugestão da banca.

⁴² Itálico do autor – Sugestão da banca.

arquivada na Intranet do IDSM - O:\DMD\CVT\Privado\Transcrições entrevistas)

Entendendo a aprendizagem como um processo dinâmico e constante na vida dos seres humanos, difuso e onipresente no tempo e no espaço, os egressos que chegam e as lideranças que já se encontram legitimadas devem conceber um espaço de confiança para poderem interagirem com transparência e respeito. Os primeiros multiplicando os conhecimentos com responsabilidade e humildade e os últimos dando acesso irrestrito, ainda agindo como o fiel da comunidade, ajudando os novatos a se inserirem, legitimando-os e oportunizando a maturação dos conhecimentos trazidos.

De qualquer forma a escola, como local de aprendizado, tem se transformado em um espaço de disseminação de conteúdos didáticos que orientam o indivíduo para a construção de sua vida, onde na sua cotidianidade, perpassada por valores éticos e morais que se articulam com os conhecimentos e saberes assimilados na escola.

Essa disparidade entre indivíduos veteranos e aprendizes nas comunidades ribeirinhas tem se desestabilizado nos últimos anos. Com a precariedade escolar das comunidades ribeirinhas da região e com a necessidade de oferecer uma escolarização em níveis mais elevados para crianças e jovens, muitas famílias optaram por enviar seus filhos para as sedes urbanas, onde esses pudessem completar a Educação Básica e até mesmo frequentar uma faculdade. Isso gerou um distanciamento entre veteranos (conhecedores da prática social e mantenedores da cultura ribeirinha) e novatos (possíveis aprendizes) nas comunidades, pois toda uma geração se ausentou das comunidades.

Nesse contexto, esses jovens perderam a oportunidade de aprender na prática o que as comunidades detinham em seu bojo. O conhecimento que antes era habilitado pelos veteranos às novas gerações não foi apreendido, pois faltou o que Ingold (2010) chama de educação de atenção. Os aprendizes, distantes do locus dos veteranos e das relações que se constroem nesse espaço, acabam perdendo referências e experiências que causam um distanciamento emocional com as práticas do seu grupo de origem causando um desconhecimento efetivo do modo de ser e agir, além do ethos deste território.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo constata-se que realizar processos educativos participativos e inclusivos é uma decisão política. Mediante um financiamento propositivo para uma infraestrutura adequada, da formação eficaz de profissionais bem remunerados e constantemente motivados, da escolha metodológica e do itinerário formativo dos participantes, da articulação sociopolítica com instituições, parceiros e público-alvo,

Somente a partir disso a discussão pode ser considerada, pois nada aquém disso torna possível a formação eficaz de gerações de lideranças, de gestores e de profissionais competentes e comprometidos com o futuro de seus territórios e com processos coletivos de gestão.

A Educação como “dever da família e o estado” (LEI 9394/1996) sugere compromisso, mas que se dá de forma diferentes. Famílias e comunidade têm o dever de propiciar possibilidades de participação, mantendo crianças e adolescentes nos espaços escolares, mas também facilitar processos de formação ética e espaços educativos não formais. Salvo todas as proporções, a família/comunidade tem a prerrogativa de educar seus membros na relação interpessoal e coletiva, assim como valores inerentes ao seu grupo familiar e/ou comunitário.

Já o Estado tem o dever público de manter estruturas educativas para atender as demandas sociais da população que estão sob sua égide. Isso é claro e por isso que os governos tem a função de construir políticas públicas para a sociedade, privilegiando os grupos mais desfavorecidos pelas mazelas sociais que existem, até mesmo para apoiar esses grupos na sua migração social, em busca de melhoria de sua qualidade de vida.

Esse trabalho fornece diversos elementos que apoiam o entendimento que houve, senão um descaso, mas um atraso em trazer as populações rurais da Amazônia para o centro da discussão participativa, excluindo-a a partir de políticas desagregadoras ou pelo menos, ineficazes de educação.

Ao mesmo tempo, a participação social também pode ser uma via de mão dupla. Povos e comunidades excluídas podem e devem ser artífices de sua autonomia, na busca de melhorias e de eficazes propostas de mudança social, mesmo que, para isso, tenha que atuar de forma ativa e assertiva frente aos governantes e organizações do terceiro setor.

A educação se mostra como um dos percursos que as pessoas e seus grupos possam empoderar-se de conhecimentos, discursos, artifícios e propostas de transformação e visibilidade social.

Buscando responder ao primeiro objetivo específico que diz respeito a esse capítulo/artigo que é “Analisar a percepção socioambiental dos egressos e estudantes do Centro acerca da relevância dos conteúdos de ciências ambientais ministrados nas disciplinas e oficinas do CVT e a importância desses temas para sua prática nos territórios, empreendimentos e organizações onde estão inseridos” pode-se pontuar alguns dados que surgiram no texto.

Com a criação do CVT/TSVA, que inicialmente nem tinha uma proposta tão elaborada no fortalecimento de lideranças sociais e sim, na capacitação de gestores administrativos das organizações populares, tornou-se um espaço de disseminação de conhecimentos e discussões acerca da realidade local e de formas de transformar situações em prol dos grupos de base que participam do processo do Centro.

Os indivíduos egressos, independente dos caminhos que escolheram após a formação, avaliam que sua participação e o aprendizado adquirido e construído no Centro facilitou processos de inclusão social, profissional e até mesmo pessoal nas tomadas de decisão, quebra da timidez e empoderamento sociopolítico em suas organizações.

Os membros que participam do CVT/TSVA, tornam-se referências em seus territórios e atuam de maneira difusa em outros territórios, criando perspectivas em outros jovens e adultos no estabelecimento de novas tendências de gestão e participação. Incluídos, os egressos do Centro, assumem a inclusão como ferramenta de melhoria da organização social e da participação coletiva.

Para que essa articulação ocorra, a legitimidade dos jovens egressos tem que acontecer em suas bases. É claro que a participação social em

comunidades de prática e a relação de gerações que favorece a construção do conhecimento pelos mais novos das comunidades. A realidade, em algumas das comunidades dos egressos, é de não-legitimação, o que causa algo que aparenta uma sensação de precariedade no planejamento das ações futuras, pois sem essa educação geracional, muito se perde. Bauman (2001), citando Bourdieu, fala em um “estado permanente de *precarité* – insegurança” (p. 42) onde as comunidades têm uma incerteza quanto às posições sociais e sobre o futuro de suas estruturas sociais e mesmo um sentimento “opressivo” de não manter o *status quo*.

De qualquer forma, a participação no CVT/TSVA dá aos estudantes diversas ferramentas que podem apoiar suas organizações a saírem dessa situação de precariedade social, seja através de informações e técnicas, seja através da própria atuação dos egressos.

Percebe-se que a inclusão realizada pelos egressos e suas bases aos estudantes que vão se formando mostra que o CVT cria laços de proximidade e afeto que vão além das paredes do centro. A maior distinção dessa proposta educativa trazida pelo CVT/TSVA à região do Médio Solimões em contraposição à proposta que existe na prática do Estado é o processo agregador de forças, saberes e conhecimentos dos egressos entre si e com suas bases, articulando-se com parceiros, ONGs e até mesmo o próprio governo.

Esta realidade já estava no bojo da formação realizada pela Igreja Católica entre os anos 60 e 80, quando a necessidade era lutar por territórios e direitos, embora essa necessidade ainda exista, no firmar-se como ribeirinho, como identidade territorial e política, outra necessidade se configurou: produzir de forma sustentável num mercado competitivo e em constante reconfiguração social e jurídica.

Um outro debate a partir desse texto é sobre a caracterização dos papéis societários e participativos que existem nas comunidades e como eles se organizam com o retorno dos egressos, além do entendimento que as lideranças coletivas têm acerca do CVT e do seu papel de disseminador de conhecimentos e saberes, multiplicados aos candidatos escolhidos pelas bases para uma formação mais integradora e facilitadora de processos gerenciais.

Uma formação, uma educação tem um destino, seja ele a profissionalização, a humanização ou a articulação social, em vistas disso que o próximo texto pode colaborar com este, no entendimento do pós-CVT para seus egressos e suas bases.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Secretaria de Meio Ambiente; Sociedade Civil Mamirauá. **Plano de gestão da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Amanã**: Volumes I e II. Manaus: Sociedade Civil Mamirauá; SEMA, 2020. 644p.

AYRES, José Márcio. **As matas de várzea do Mamirauá**: Médio Rio Solimões. 3. ed. Belém: Sociedade Civil Mamirauá, 2006. 124p.

BASTOS, M.S.; BRASILEIRO, T.S.A. Educação na Amazônia: Os desafios para uma educação de qualidade. In: **Revista Educação e Humanidades**, Manaus, v. I, n. 1, p. 266-278, Jan-Jun, 2020,

BATALHA, D. H. [**Merenda escolar no município de Fonte Boa**]. WhatsApp: Conversa Privativa. 23.02.2022. 16h05. Mensagem de texto via aplicativo WhatsApp.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. 138p.

BEZERRA DA SILVA, I. [**Merenda escola na comunidade Ingá, município de Uarini**]. WhatsApp: Conversa Privativa. 23.02.2022. 13h36. Vídeo chamada via aplicativo WhatsApp.

BISSOTO, Maria Luísa. Educação Inclusiva e Exclusão Social. **Educação Especial**. Santa Maria/RS: v. 26, n. 45, p. 91-108, jan./abr. 2013.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015. 364p.

BRASIL. [LDB [1996)]. **Lei 9.693, de 20 de dezembro de 1996**. Estabele as diretrizes e bases da educação nacional. 4. ed. (atualizada). Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. 59p.

BRITO JR., A.F.; FERREZ JR. N. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 237-250, 2011.

CAMACHO, R.S.; VIEIRA, J.M. Reflexões acerca da educação especial e da educação do campo numa perspectiva inclusiva. In: **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 9, n. 27, p. 443 – 464, 2018.

COELHO, Leni Rodrigues. A Educação Popular no Amazonas: O Movimento de Educação de Base em Tefé. **Pensar a Educação em Pauta**, v. 9, n. 332, set. 2021. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/a-educacao-popular-no-amazonas-o-movimento-de-educacao-de-base-em-tefe/>. Acesso em: 08/11/2021.

COSTA, Sônia da (Org.). **10 anos de CVT: 2003-2013**. Brasília: MCTI, [2013]. 48p.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 82p.

DAL SOGLIO, FÁBIO K. Princípios e aplicações da pesquisa participativa em agroecologia. **REDES**, Santa Cruz do Sul: v. 22, n. 2, p. 116 – 136, maio-agosto/2017.

DAZZANI, Maria Virgínia Machado. **Rorty & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 114p. (Coleção Pensadores & Educação)

DEMO, Pedro. **Política Social, Política e Cidadania**. 3. ed. Campinas/SP: Papyrus, 2000. 129p.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, revista (online). 2004, n. 24, p. 213 – 225 <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.357>>. Acesso em 21/05/2019.

FERRARO, A. R.; KREIDLOW, D. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: 29(2):179-200 jul/dez 2004.

FERREIRA, Arnaldo Machado. SANGALLI, Andréia. As diretrizes da Educação Especial e Inclusiva nas escolas ribeirinhas. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 08, Vol. 07, pp. 53-70. Agosto de 2020.

FERREIRA, S. S. **[Merenda escola no município de Fonte Boa]**. WhatsApp: Conversa Privativa. 23.02.2022. 14h36. Mensagem de texto via aplicativo WhatsApp.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 25.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991. (Coleção polêmicas de nosso tempo, v.4)

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 48.ed. São Paulo: Paz & Terra, 2020.194p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 46.ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2013.146p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 57.ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014. 258p.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 338p.

GAMA, Elizabeth Lima da (coord.). **Peixes da Amazônia** – Módulo de Educação Ambiental I Tefé/AM: Sociedade Civil Mamirauá, 2010. 58p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 201p.

GOHN, M.G. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. **Investigar em Educação**, Braga/Portugal, II^a Série, n. 1, p. 35-50, 2014.

GOLDENBERG, Mirian. **A Arte de Pesquisar**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004. 111p.

GOMES, A.M.R.; FARIA, E.L.; BERGO, R.S. Aprendizagem na/da etnografia: Reflexões conceitual-metodológicas a partir de dois casos bem brasileiros. **Rev. FAEEBA** – Ed. e Contemp., Salvador, v. 28, n. 56, p. 116-135, set./dez. 2019.

GOMES, M. C. R. L. et al. Surrounded by sun and water: development of a water supply system for riverine peoples in Amazonia. **R. Technol. Soc.**, Curitiba, v. 15, n. 35, jan./abr. 2019. p. 92-112.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 82p.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa**: desafios metodológicos. Salvador, Paidéia, 2003, p. 149-161.

HAGE, Salomão Mufarrej. Transgressão do paradigma da (muti)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out-dez., 2014.

HERCOS, A. P.; QUEIROZ, H. L.; ALMEIDA, H. L. **Peixes ornamentais do Amanã**. Tefé: IDSM, 2009. 242p.

INGOLD, Timothy. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6–25, jan./abr.2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/6777>>. Acesso em 08/05/2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico do Estado do Amazonas**: censo da educação básica 2020. Brasília: INEP / MEC, 2021. 80 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_do_amazonas_censo_da_educacao_basica_2020.pdf. Acesso em: 17/02/2022.

LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 37-47, jul./dez. 2015

LAVE, J. WENGER, E. Prática, pessoa, mundo social. In: DANIELS, Harry (org). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 165-173.

LIMA, D.M. A construção histórica do termo caboclo: sobre estruturas e representações sociais no meio rural amazônico. Belém: **Novos Cadernos NAEA**. Vol. 02, n. 02 – dezembro 1999. p. 5 – 32.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, 100p.

MARQUES, J.B.V.; FREITAS, D. Fatores de caracterização da educação não formal: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1087-1110, out./dez., 2017.

MATOS, G. C. G.; ROCHA FERREIRA, M. B. Educação em comunidades amazônicas. Campinas, **Revista De Educação PUCAMP**, 24(3), 367–383. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v24n3a4604>

MELO E SOUZA, Rosemeri. Concepções de Natureza e Tendências do Ambientalismo: Contribuições ao debate geográfico entre ambiente e paisagem no Brasil. **Geonordeste**. São Cristóvão/SE, ano XX, nº 2, p. 137 – 158, 2009.

MENDES, L.S.A. et al. A prática docente e, uma escola ribeirinha na ilha do Marajó: um estudo preliminar em contexto naturalístico. Porto Alegre: **Educação**, Vol. 31, n. 1 – jan. / abr. 2008. p. 80 – 87.

MÓNICO, Lisete S. et al. A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. In: Congresso Ibero-americano di Investigación Cualitativa, 6., 2017, Salamanca (Espanha). **Papers**. Salamanca: Atas CIAIQ, 2017. p. 724 – 733.

MOREIRA, M.A. **Aprendizagem significativa**: A teoria e textos complementares. São Paulo: Livraria da Física, 2011. 182p.

MOURA, E.A.M. et al. **Sociodemografia da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá**: 2001 a 2011. Tefé/AM: Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá, 2016. 309p.

MOURA NETO, J.C.; OLIVEIRA, I.A. Saberes da terra, da mata e das águas, saberes culturais e educação. In: OLIVEIRA, I.A. (Org.). **Cartografias ribeirinhas**: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas. Belém: CCSE-UEPA, 2004. p. 53 – 66.

MUSSE, Ricardo. A dialética como discurso do método. **Tempo social** (revista de sociologia da USP). São Paulo: v. 17, n. 1, p. 367- 389, junho/2005.

OLIVEIRA, B.C.; DIAS, C.S. Educação Não formal: instrumento de libertação e transformação? **Científica da FHO/UNIARARAS**. Araras/SP, v. 5, n. 2/2017

OLIVEIRA, I.A. **Filosofia da Educação**: reflexões e debates. Belém: UNAMA, 2001.

PEREIRA, H.C.; NASCIMENTO, A.C.S.; MOURA, E.F.A.; CORRÊA, D.S.S.; CHAGAS, H.C. Migração rural-urbana por demanda educacional no Médio Solimões, Amazonas. **No prelo** 2022.

PÉREZ, C.C.C.; VIEIRA, R. Mapas Conceituais: geração e avaliação. In: Congresso da Sociedade Brasileira de Computação. 25., 2005, São Leopoldo/RS. **Anais**. São Leopoldo/RS: CSBC, 2005.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: **FEEVALE**, 2013. 277p.

MERITT; FUNDAÇÃO LEMANN. QEDU. 2022. **Relatórios de dados educacionais a partir dos Censos do INEP**. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/> Acesso em: 21.02/2022.

RAMOS, M.N. Currículo por competência. In: **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz/Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2009. Disponível em:

<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/curcom.html>. Acesso em: 16 junho 2021.

RECORTES e cenários educacionais em localidades rurais ribeirinhas do Amazonas. Manaus: Fundação Amazonas Sustentável; Fundo das Nações Unidas para Infância, 2017. 84p.

REGATIERI, Sandro Augusto. **Relatório Técnico de Viagem:** Reserva de Desenvolvimento Sustentável Amanã, março/2005. Intranet IDSM. Tefé, 2005.

REGATIERI, Sandro Augusto. **Relatório Técnico de Viagem:** Formação de professores Setor Tijuaca, Reserva de Desenvolvimento Sustentável Amanã, abril/2006. Intranet IDSM. Tefé, 2006.

REGATIERI, Sandro Augusto. **Relatório Técnico de Viagem:** Atividades de Educação Ambiental Setor Barroso, Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá, agosto/2010. Intranet IDSM. Tefé, 2010.

REGATIERI, Sandro Augusto. **Relatório Técnico de Viagem:** Formação de Professores Setores Aranapu e Barroso, Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá, maio/2015. Intranet IDSM. Tefé, 2014.

REGO LUZ, Tássia do. Construção e resistência da educação ribeirinha: Análise da Escola Municipal Anjo da Guarda, Localizada no Rio Maracapucu-Miri, Abaetetuba- PA. *In:* VIII Simpósio Internacional de Geografia Agrária. 8; Simpósio Nacional de Geografia Agrária. 9. 2017, Curitiba. **Anais de GT.** Curitiba. SINGA, 2017. p. 1 – 19.

RENTE NETO, F.; FURTADO, L.G. A ribeirinidade amazônica: algumas reflexões. **Cadernos de campo.** São Paulo: n. 24, p. 158-182, 2015.

SACRISTÁN; J.G. **O Currículo:** uma reflexão sobre a prática.3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017. 352p.

SANTOS, I. L. [**Merenda escola na RDS Amanã**]. WhatsApp: Grupo CVT. 23.02.2022. 9h54. Mensagem de áudio via aplicativo WhatsApp.

SANTOS, R.S.; SANTOS, M. Educação do Campo: Classes multisseriadas e seus desafios pedagógicos. *In:* Encontro Internacional de Formação de Professores. 10; Fórum Permanente Internacional de Inovação Educacional. 11. 2017, Aracaju/SE. **Anais.** Aracaju/SE. ENFOPE/FOPIE, 2017.

SILVA, A.H.; FOSSÁ, M.I.T. Análise de Conteúdo: Exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s.** Campina Grande/PB: v. 16, n. 2, p. 1 – 14, janeiro – junho/2015.

SILVA, C. S. **Merenda escola na comunidade Ponto X da RDS Mamirauá**]. WhatsApp: Grupo CVT. 23.02.2022. 10h46. Mensagem de texto via aplicativo WhatsApp.

SILVA, Josenildo Frazão do. **Relatório técnico semestral de acompanhamento das cartilhas Peixes da Amazônia** – dezembro/2011. Intranet IDSM. Tefé, 2011.

SILVA, Josenildo Frazão do. **Relatório das atividades de monitoramento da cartilha Peixes da Amazônia no período de fevereiro a novembro de 2012**. Intranet IDSM. Tefé, 2012.

STRECK, Danilo Romeu. Metodologias participativas de pesquisa e educação popular: reflexões sobre critérios de qualidade. **Interface**. Botucatu: v. 20, n. 537 – 547, julho – setembro/2016.

TAVARES, Romero. Construindo mapas conceituais. **Ciências & Cognição**. Rio de Janeiro: 2007; Vol 12: 72-85.

VELOSO, Nircele da Silva Leal; MENDES, Ronaldo Lopes Rodrigues. Aproveitamento da Água da Chuva na Amazônia: Experiências nas Ilhas de Belém/PA. **RBRH – Revista Brasileira de Recursos Hídricos**. Porto Alegre: Volume 19 n.1 –Jan/Mar 2014, p. 229-242.

VILELA, R.B.; RIBIERO, A.; BATISTA, N.A. Nuvem de palavras como ferramenta de análise de conteúdo: Uma aplicação aos desafios do ensino do mestrado profissional. **Millenium**, vol. 29. 2(11), 29-36.

WALTENBERG, Fabio. Atraso escolar é maior quando há mais professores fora da área de formação. **UNDIME Brasil**. [S.l.] 2019. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/21-05-2019-14-32-atraso-escolar-e-maior-quando-ha-mais-professores-fora-da-area-de-formacao>

WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2019. 138p.

ENTRE REDES E SABERES: A CONSTRUÇÃO DA GOVERNANÇA SOCIOAMBIENTAL NA VÁRZEA AMAZÔNICA

RESUMO

A governança socioambiental é uma construção coletiva a partir de interesses comuns sobre territórios de ocupação e uso. Esse artigo vem discutir esta postulação por meio de três enfoques: a participação social, o capital social e gestão de territórios comuns. Para que isso aconteça a proposta foi avaliar como que os saberes e conhecimentos, estabelecidos socialmente, contribuíram com os atores sociais e organizações na elaboração de uma rede de gestão e técnicas que facilitaram o processo de estabelecimento de territórios protegidos a partir das relações dos agentes e de parcerias entre as diversas instituições e comunidades locais. A participação social nas iniciativas comunitárias para a proteção e uso sustentável, no estabelecimento e cumprimento de regras coletivas e usufruto dos recursos levando em conta as futuras gerações, a partir de todo o conhecimento construído e adquirido, tornando-o um bem a ser utilizado como capital social em benefício das organizações comunitárias em prol do cuidado dos seus territórios e seus atributos, fizeram com que as redes de proteção, de diálogo, de articulação e de parcerias foram se constituindo. Com o incremento de agentes formados pelo CVT/TSVA essas redes se fortaleceram, à medida que estes atores foram se articulando e assumindo posições de gestão e liderança. Como esses agentes se tornaram influenciadores em seus territórios e em outros é algo que se discute neste texto.

Palavras-chave: Participação social; capital social; gestão participativa.

ABSTRACT

Socio-environmental governance is a collective construction based on common interests in territories of occupation and use. This article discusses this postulation through three approaches: social participation, social capital and management of common territories. For this to happen, the proposal was to evaluate how the knowledge and knowledge, established socially, contributed with the social actors and organizations in the elaboration of a management network and techniques that facilitated the process of establishment of protected territories from the relations of the agents and partnerships between different institutions and local communities. Social participation in community initiatives for the protection and sustainable use, in the establishment and compliance of collective rules and use of resources taking into account future generations, based on all the knowledge built and acquired, making it an asset to be used as social capital for the benefit of community organizations in favor of the care of their territories and their attributes, made the networks of protection, dialogue, articulation and partnerships were constituted. With the increase of agents formed by the CVT/TSVA, these networks were strengthened, as these actors were articulating and assuming management and leadership positions. How these agents became influencers in their territories and in others is something that is discussed in this text.

Keywords: Social participation; share capital; participative management.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem o intuito de responder a dois dos objetivos específicos do projeto de pesquisa que projetou esse trabalho:

2. *Caracterizar as formas de participação sociopolítica dos egressos e estudantes nas suas organizações comunitárias após o processo de aprendizagem construído no CVT;*
3. *Identificar qual o papel institucional do CVT para lideranças comunitárias e gestores sociais locais envolvidos nos processos de indicação dos estudantes.*

Para trabalhar esses objetivos o autor utilizou como categoria de análise o termo Governança Socioambiental, como a interação dos agentes envolvidos com seu espaço e as regras estabelecidas para a utilização desse espaço ou território. No caso dos acordos de pesca ou das unidades de conservação temos as instruções normativas, os decretos e planos de gestão ou manejo que apresentam regras de uso, de ocupação, formas de interação socioambiental fixadas por lei ou por parcerias entre os atores diretamente envolvidos (usuários), os atores de assessoria técnica ou pesquisa (institutos, universidades, fundações) e os atores de gestão (governos). Pegorin e Theisen (2016) discorrem sobre governança socioambiental:

A compreensão da relação e das interações entre os atores sociais que compõem o ambiente, tarefa de projetos de sustentabilidade, é um elemento basilar para o alcance de resultados positivos nesses projetos, pois áreas de proteção ambiental são um bem comum de toda a sociedade e, de acordo com a Teoria de Ostrom⁴³, a governança desse bem comum se traduz em avanços socioambientais por meio da evolução nos arranjos de gestão participativa que devem envolver todas as instâncias e atores sociais, inclusive a comunidade local, que tem ou sofre influência da área física a ser preservada. A gestão de projetos e programas ambientais dos mais diversos tipos, tais como planos de manejo, sofrem, portanto, impactos de variáveis psicossociais que se apresentam na estrutura de gestão, no comportamento e na ação dos mais diversos tipos de instituições e indivíduos que se envolvem direta ou

⁴³ A **teoria de Ostrom** revela-nos que existe uma realidade onde é possível o usufruto e a manutenção dos recursos a longo-prazo, através de mecanismos cooperativos elaborados pela comunidade e para ela. (SIMÕES; MACEDO; BABO; 2011)

indiretamente nesses projetos e programas. Infere-se, assim, que o caminho para a construção de uma sociedade sustentável é condicionado pela estrutura de governança que se estabelece entre os atores sociais pertencentes aos seguimentos público, privado e de terceiro setor, bem como do comprometimento, capacitação e motivação das comunidades locais. (p. 2)

Os mesmos autores (2016, p.5) ainda argumentam que a governança socioambiental se torna eficiente quando ocorre o bom desenvolvimento dos elementos de gestão participativa, sendo esse um condicionante essencial para o alcance de resultados positivos em planos diretores participativos, dentre eles, os planos de manejo. Haja vista, os atores sociais envolvidos no processo, pertencentes aos seguimentos da iniciativa privada, do setor público e da sociedade civil, precisam definir suas competências essenciais o foco de ação e o desenho das estruturas de governança que irão definir a aplicabilidade do plano de gestão. De qualquer forma, a ideia de uma boa governança surge das proposições que o grupo responsável possui para que ela tenha sucesso e corresponda aos requisitos que eles precisam, como a defesa do seu território de ocupação e uso, de uma pesca sustentável, um manejo madeireiro correto, uma boa negociação de compra e venda com preço justo, uma boa relação entre os diversos parceiros e entre os usuários, com respeito mútuo e deferência às regras do grupo de manejo ou gestão. Como fala Bussler et al (2017, p. 94)

(...) a ideia de uma “boa” governança é requisito fundamental para um desenvolvimento sustentável, incorporando ao crescimento econômico, equidade social e, também, direitos humanos. Pois a governança tem a ver com atos propositados, e não apenas comandos tácitos (...)

Figura 34: 1º Encontro da Rede de Gestores Comunitários - 2019.



Fonte: ASCOM/IDSM..

Figura 35: Assembleia da Colônia de pescadores Z-23 de Alvarães/AM, presidida por um egresso do CVT/TSVA.



Fonte: Acervo Colônia de Pescadores Z-23 de Alvarães/AM.

Observando a região de abrangência do CVT/TSVA constata-se que existem vários conselhos e instâncias de deliberação e consulta. Esses organismos são espaços de governança, especialmente ambiental, já que muitos são ligados a unidades de conservação, acordos de pesca, territórios indígenas e de políticas públicas. Quanto a qualidade e a representatividade nessas instâncias, Olival et al. (2007) afirmam que

(...) repensar o conceito dos conselhos como uma instituição caracterizada pela participação ampliada, uma vez que a existência dessas instituições não conseguiu superar a distinção entre uma minoria de cidadãos politicamente ativos e a maioria passiva. (p. 1027)

Essa governança ambiental deve ser um dos motes para a gestão dos territórios comuns, pois os espaços de deliberação e participação tem como função básica envolver os indivíduos e informar qualitativamente, pois só assim as decisões poderão ser tomadas de maneira eficiente. Para Borges et al. (2004) a inclusão desses dois fatores, uma informação de qualidade e um envolvimento público consistente, têm “por objetivo, destacar como os mesmos são fundamentais para o processo de gestão” (p. 79), só assim as políticas ambientais poderão ter eficácia e legitimidade.

Os mesmos autores ainda afirmam que

A participação social, em assuntos que envolvam usos, gestão e planejamento de recursos naturais é um tema de suma importância nas discussões sobre cidadania, justiça, equidade, desenvolvimento sustentável, entre outras. (p. 74)

Aqui vemos o entrelaçamento dos enfoques da categoria Governança Socioambiental que serão explicitadas à seguir. Um enfoque perpassa e otimiza os demais, contribuindo com seu entendimento e prática, dando sentido a ação social e comunitária.

Nesta discussão sobre governança socioambiental três enfoques foram discutidos a partir de uma revisão teórica que apoiaram na análise dos dados obtidos pela pesquisa de campo realizada nos meses da pesquisa. Os enfoques foram os seguintes: participação social, capital social e gestão de territórios comuns.

Esses enfoques foram analisados a partir da interação das organizações comunitárias com o CVT e ajudaram a entender como eles criaram corpo a partir da candidatura, seleção e participação, antes e depois da passagem de membros dessas agremiações sociais pelo Centro.

Para tanto, os diversos agentes sociais que compõem o CVT (alunos, professores, técnicos e lideranças comunitárias das organizações de origem dos estudantes) foram entrevistados. Por meio de formulários com perguntas semiestruturadas, eles responderam questões acerca da relação do CVT com

as comunidades, por meio da ação dos estudantes e também da relação destes com suas bases. A técnica da observação participante foi utilizada durante as diversas atividades que os estudantes realizaram no âmbito do CVT.

Foi utilizada a ferramenta nuvem de palavras para facilitar a análise documental, feita mediante a leitura de cartas de intenção dos candidatos a vagas no Centro e cartas de indicação enviadas pelas organizações coletivas que os indicavam.

Figura 36: Coordenação da Marca Regional de Farinha, FLONA Tefé, 2021.



Fonte: Acervo APAFE, 2021.

A PARTICIPAÇÃO SOCIAL COMO QUESITO DE RECONHECIMENTO COMUNITÁRIO

O primeiro enfoque é a participação social. Esta foi analisada a partir da interação dos estudantes do Centro e suas organizações de origem. A proposta foi entender como se dá essa participação e a qualidade delas no

comprometimento social dos estudantes e seus pares. A partir da análise de documentos (cartas de intenção e de apresentação) e das entrevistas e observação das atividades das organizações foi possível entender como se dava a participação dos candidatos ao CVT/TSVA e, após selecionados, como ela se efetiva a partir da finalização de seu processo educativo caracterizando seu engajamento na comunidade.

Participação social é um conceito que representa a influência dos agentes na organização de uma sociedade. É um conceito estudado na sociologia como um princípio de relação dos indivíduos de distintos núcleos organizacionais da sociedade discutindo assuntos que são pertinentes ao seu espaço social.

A participação social é imprescindível para a construção de um processo de mudança em prol de todos os grupos que compõem a sociedade. Com a eficácia e a representatividade da participação social, as classes consideradas menos favorecidas, sejam socialmente ou economicamente, possuem oportunidades de opinar e participar de decisões sociais importantes. A participação social é capital para a eficácia de um Estado democrático de direito.

FIGURA 37: Reunião deliberativa da AMURMAM com comunitários e produtores de farinha de Uarini, 2021.



Fonte: Acervo AMURMAM, 2021.

O termo participação social, quase sempre, vai referir-se à participação sociopolítica de um indivíduo ou de um grupo, seja para reivindicação de direitos e políticas públicas, seja para engajamento e reconhecimento social. Milani (2008, p. 554) argumenta que

A participação social, também conhecida como dos cidadãos, popular, democrática, comunitária, entre os muitos termos atualmente utilizados para referir-se à prática de inclusão dos cidadãos e das OSCs no processo decisório de algumas políticas públicas, foi erigida em princípio político-administrativo. Fomentar a participação dos diferentes atores sociais em sentido abrangente e criar uma rede que informe, elabore, implemente e avalie as decisões políticas tornou-se o paradigma de inúmeros projetos de desenvolvimento local (auto) qualificados de inovadores e de políticas públicas locais (auto) consideradas progressistas.

Este argumento embasa uma ideia que diz que a participação social vem da construção ou da busca da cidadania. Cada agente da participação está sempre em relação com os processos decisórios de emancipação social e política. Embora em menor escala, a mesma conceituação pode ser aplicada a participação social comunitária. Nesse contexto, os agentes participam no intuito de entender, opinar e deliberar sobre questões que vão auxiliar seu grupo na aquisição de benfeitorias, sejam sociais ou materiais, de políticas públicas ou mesmo na busca de autonomia e apoio externo.

A participação é algo que se aprende, adquire, geralmente no ato de participar, de ser convidado, legitimado, inquirido, apoiado. Nas comunidades e organizações comunitárias, a participação pode ser espontânea ou forçada, sempre de acordo com as demandas ou interesses individuais ou coletivos. Também pode ser adquirida de forma hereditária, no sentido que alguns indivíduos seguem os passos de seus pais ou avós, assumindo seus papéis de gestores e lideranças. Há, em alguns casos, um processo de “passar o bastão” para os descendentes mais próximos para a liderança da comunidade.

Assim os jovens participantes adquirem legitimidade a partir da qualidade de sua participação, aos olhos das lideranças veteranas e do grupo. Com suas habilidades e competências prévias, natas ou adquiridas, os jovens participantes vão se inserindo e conquistando espaço e direitos de opinar, propor e decidir.

Na observação em diversas atividades comunitárias como reuniões, assembleias, encontros, é fácil constatar a presença de crianças e adolescentes, que seguem os parentes e, dependendo da legitimação que recebem podem continuar participando e até mesmo assumindo pequenas tarefas na comunidade ou em seu grupo, como organização do espaço, secretaria, entre outras tarefas, quando solicitadas ou indicadas.

Geralmente os jovens atuam mais em ações práticas desses lugares, como limpeza e organização da comunidade e dos espaços coletivos de reuniões, tarefas mais básicas das ações de manejo como carregar equipamentos e limpeza de acessos às áreas onde estão os recursos, e até mesmo em tarefas administrativas, como secretarias de associações e conselhos fiscais.

Assim se constrói a participação social, como uma ação que se aprende coletivamente, na própria iniciativa comunitária e individual. Rocha (2015, p 8-9) pondera que os indivíduos aprendem progressivamente a reconhecerem em si as competências, os direitos de acordo com o curso do desenvolvimento social e o intersubjetivo dentro de quais elementos específicos da sua personalidade emergem e conquistam aprovação e reconhecimento social.

Figura 38: Lideranças de gerações diferentes dialogando na RDSM, 2021.



Fonte: Acervo AMURMAM, 2021.

Nesse sentido Melucci (2001, p. 69) considera que a identidade coletiva é um processo político negociado por uma ativação de relacionamentos sociais que ligam os membros de um grupo ou movimento mais amplo.

Da mesma forma, a troca geracional de competências e saberes ocorre mediante a participação social dos aprendizes junto aos membros mais experientes da comunidade. Mais adiante essa relação comunitária no processo de aprendizagem será analisada.

Mas para que o enfoque da participação social fosse analisado, ele precisa ser entendido em suas diversas formas e em suas diversas escalas. Portanto foi imprescindível entendê-lo para estimar e avaliar a participação dos estudantes e egressos do CVT/TSVA em suas organizações e nos fóruns deliberativos de suas comunidades, territórios instituídos politicamente ou na sociedade.

Neste momento é importante ressaltar que os estudantes do CVT/TSVA são provenientes de comunidades tradicionais. O conceito empregado está ligado às políticas estabelecidas no Decreto 6.040/2007 da Política Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais, que diz que 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. (BRASIL, 2007)

Mas, a despeito dessa definição, se observa que uma das maiores características

[...] dessas coletividades seja a resistência cultural e social como base de sua organização e de sua conduta política. A resistência ganha forma na luta cotidiana pela reprodução desses grupos, e não apenas enquanto perpetuação física, mas como manutenção de uma peculiar visão de mundo e de um modo específico de vida material e mental. (COSTA, 2016, p. 2)

Essa resistência das populações tradicionais, mais especificamente ribeirinhas, ressurge devido a “reorganização da sociedade civil brasileira” a qual afirmam ser fruto de algumas variáveis: 1) os movimentos sociais; 2) o ressurgimento de um sindicalismo rural ativo e 3) a emergência e proliferação de ONG, no âmbito nacional e internacional; 4) o reconhecimento, em âmbito internacional, da importância dessas comunidades para a conservação ambiental. (LIRA; CHAVES, 2016, p. 70)

Outra forma de analisar essa resistência das populações ribeirinhas tradicionais da região de abrangência do CVT/TSPA é a partir do tema da participação social pela conquista de direitos e defesa dos territórios, a partir da segunda metade do século XX.

Na região amazônica, mais especificamente na região do Médio Solimões, a participação social tornou-se mais efetiva desde a década de sessenta, com apoio da Igreja Católica, a partir das Comunidades Eclesiais de Base – CEBs e do Movimento de Educação de Base – MEB. Estes articularam as populações ribeirinhas, antes política e territorialmente isoladas a se constituírem como comunidades nas beiradas dos rios e lagos da região. Lima (1999) designa que comunidade é um termo religioso adotado pelos habitantes locais “para transmitir a noção de direitos comuns de residência e uso comunal dos recursos – terra e água – relacionados ao território de sua localidade” (p. 23).

A primeira atividade participativa das comunidades ribeirinhas do Médio Solimões, iniciada nos anos setenta, foi o chamado “Movimento de Preservação dos Lagos”, proposta pela igreja Católica, por meio da Comissão Pastoral da Terra. Diegues (1996, p. 139) escreve sobre a experiência dos “vargeiros” ou moradores da várzea amazônica, que espontaneamente, a partir do decréscimo de seus estoques pesqueiros, ocasionados pela sobrepesca, fecharam seus lagos, criando reservas autônomas, assumindo o controle de seus territórios.

Desde essas décadas as organizações comunitárias têm se esforçado a construir propostas participativas de gestão, assumindo parcerias que facilitem os processos de conservação ambiental e manejo sustentável. Assis *et al*, (1995 p. 330) descrevem a participação social como um espaço social, onde diferentes agentes se articulam com uma população com demandas e interesses coletivos e individuais. Essas relações sociais onde os sujeitos participam por meio de distintas articulações, implicando na oferta e garantia de bens de consumo coletivo, de responsabilidade pública (...), o que nos remete diretamente à questão da cidadania.

Nos dias atuais a participação social das populações tradicionais ocorre nas instâncias deliberativas e consultivas de suas unidades de conservação ou acordos comunitários de uso dos recursos naturais. Ainda que incipiente é uma mostra da busca por uma democratização dos processos participativos com a inserção dos moradores e usuários dos territórios e dos recursos existentes nestes.

Figura 39: Assembleia da Colônia de Pescadores Z-23 de Alvarães/AM, 2021.



Fonte: Acervo Colônia de Pescadores Z-23, 2021.

Abers; Bülow (2011, p. 66) analisando a participação dos movimentos sociais e sua interação com o Estado afirmam que

No contexto de um crescente interesse na democracia e na participação em processos decisórios, os ativistas, frequentemente, cruzam a fronteira entre o Estado e a sociedade, trabalhando em alguns momentos em organizações da sociedade civil e em outros momentos em órgãos estatais. Essa tem sido uma tendência em uma variedade de tipos de movimentos sociais, e tem sido notada e analisada na literatura latino-americana. No entanto, participar ou não nessas arenas oficiais tem sido um tema extremamente polêmico. Enquanto alguns movimentos sociais têm rejeitado sistematicamente essa possibilidade, outros movimentos sociais têm tentado utilizar o Estado como plataforma a partir da qual dar maior visibilidade e eficácia às suas demandas.

As autoras ainda comentam que ao participarem dessas instâncias deliberativas

[...] esses atores geralmente se dedicam a transformar o Estado no mesmo sentido que faziam antes, por exemplo, ao tentar promover políticas públicas socialmente justas, ou ao criar arenas participativas nas quais grupos da sociedade civil possam participar. (p. 68)

Então a participação social vai desde a participação nas ações comunitárias e associativas até em ações de emancipação e reivindicação por

políticas públicas. Ela acontece na busca constante por resolutividade e representatividade de sua participação em fóruns de direitos e atuação sociopolítica. Rocha (2015) fala sobre as ações comunitárias da seguinte forma:

As ações coletivas inserem-se num campo de conflitos entre possibilidades e limites, situadas num continuum entre a reprodução de uma ordem e a reconstrução do social, enfatizando os processos de significação e processos políticos. Leva-nos a considerar que seus conteúdos não são determinados a priori, mas forjados nestes mesmos processos. A ação coletiva é, assim, um processo interativo de construção no interior de um campo político, onde atores se articulam, compondo diferenças e semelhanças, intermediadas por elementos econômicos, políticos e socioculturais, tornando-se participantes potenciais ou efetivos, diretos ou indiretos, do “jogo” de forças e com possibilidade de influir nas próprias regras desse “jogo” político, como processo ativo de construção do social. (p. 17-18)

Uma das lideranças consolidadas pela formação eclesial da Prelazia de Tefé, desde o tempo do Movimento da preservação de lagos, questionado sobre o retorno dos estudantes do CVT para a base afirmou o seguinte

Para falar de um modo geral, né, uma das coisas importantes que a gente observa, com esses anos todos de trabalho é a postura das pessoas. Eles vêm para a cidade para fazer o Ensino Fundamental nas escolas ou o Ensino Médio, e aí quando ele está estudando, ele é completamente uma pessoa que muda de forma, de jeito e essa característica eu não notei nos alunos do CVT. Eles voltaram, sim, diferentes, mas na forma de se relacionar, lá na frente da reunião, na frente da comunidade, não de uma forma pessoal, diferente, mas de incentivo, de criar, de fazer aquilo que antes eles não tinham aquele espírito de diferenciado. Às vezes tinham até aquela dificuldade de se expor e quando eu vi a pessoa pegar um pincel, um lápis para escrever lá no quadro, para mostrar. Essa foi a única diferença, esse crescimento. Mas dizendo que estranhou a carapanã, a mutuca, a água, não, foi normal. O que observei foi uma diferença boa e construtiva.⁴⁴ (Liderança 2 – Entrevista arquivada na Intranet do IDSM - O:\DMD\CVT\Privado\Transcrições entrevistas).

Durante a pesquisa as cartas de intenção dos estudantes e das cartas de apresentação das organizações coletivas foram analisadas colhendo dados que interessavam ao objeto de estudo do trabalho. Uma das análises apoiou na percepção da participação dos jovens candidatos em suas comunidades e territórios de origem.

⁴⁴ Itálico do autor – sugestão da banca.

Um dos gargalos enfrentados pelo CVT/TSVA desde a primeira turma é a falta de aderência das comunidades ao propósito do Centro. Muitas organizações ainda não tinham entendido a missão do CVT e assim não davam uma atenção especial na escolha dos candidatos para concorrerem às vagas.

Nas seleções era possível verificar práticas como favoritismo familiar ou social, além da falta de compreensão de que o estudante, com seus conhecimentos, construídos ou fortalecidos no Centro, poderia trazer um incremento na organização social da comunidade ou empreendimento comunitário. Quando essa situação se tornou grave e foi percebido na falta de engajamento comunitário no apoio dos estudantes ou na legitimação dos egressos foi necessária uma intervenção no momento das candidaturas.

A equipe gestora passou a acompanhar algumas situações de forma mais próxima, participando de reuniões comunitárias, setoriais e até mesmo assembleias. Conversando com os presidentes de comunidades e associações comunitárias sobre o papel e a missão do CVT e da importância de uma boa escolha dos candidatos para concorrerem às vagas do Centro.

Dois situações podem exemplificar como esse acompanhamento mais próximo das organizações coletivas e uma orientação mais eficaz acerca dos objetivos do CVT foram salutar no momento em que ocorreram, evitando indicações que não apoiassem ou se aderissem à demanda da organização comunitária ou com a missão do CVT/TSVA. São elas:

- a) Na seleção de 2018, um dos setores políticos de uma das unidades de conservação da região apresentou vinte candidatos. As cartas de apresentação e intenção foram padronizadas, impossibilitando que houvesse uma avaliação mais individualizada pela equipe de seleção formada por membros técnicos do IDSM. Com a participação da gestão do CVT/TSVA em um encontro de lideranças foi possível averiguar com a base quais candidatos teriam perfil e legitimidade, facilitando o discernimento da equipe de seleção. Estranhamente, por ser uma reunião de lideranças, nenhum dos candidatos estava presente, o que já indicaria seu interesse em continuar uma ação mais eficiente junto aos seus pares, sendo um dos critérios de avaliação na seleção. (em tempo, as candidatas selecionadas, após

a formação assumiram funções de coordenação e serviços públicos em sua comunidade e nas organizações associativas de sua UC).

- b) Outra situação a ser exemplificada, ocorreu após a explanação do gestor do CVT/TSVA, onde ele também falava da missão do Centro e dos critérios de candidatura e seleção, em uma assembleia dos moradores e usuários de uma unidade de conservação, também localizada no Médio Solimões, um presidente de setor, e também comunidade, aproximou-se e disse que sua comunidade não indicaria nenhum candidato, pois não tinha pessoas que estavam dentro do critério de participação social. Para ele, ficava claro que se o candidato não estava participando, apesar de já ser maior de idade e morador da comunidade, não seria só sua frequência no Centro que o faria uma liderança.

As duas situações mostram que a participação social é sim um critério de inclusão ou exclusão de processos formativos exógenos à comunidade, embora não seja regra e nem o único. A comunidade é o primeiro espaço de participação e como já foi dito anteriormente de aprendizado da participação.

Assim torna-se mais compreensivo que lideranças mais democráticas facilitam que os processos de legitimação dos mais jovens e transferência geracional de gestão comunitária ocorram de maneira mais eficaz, favorecendo que a participação seja algo que ocorra dentro da normalidade social daquele grupo. Lideranças autoritárias, além de tolher a participação dos pares da mesma geração, ainda abafam novas participações, ocasionando um afastamento e enfraquecimento social dentro da organização comunitária.



Foto: Autoria desconhecida

Fonte: Acervo APAFE, 2021.

Outro fator importante é que a organização comunitária deve fazer a autoavaliação sobre seus processos de escolhas para participação de cursos, capacitações e representação em fóruns deliberativos. Essas escolhas devem ser pautadas na qualidade da participação e no engajamento dos candidatos nas ações coletivas da organização. Constantemente as comunidades, na ânsia da participação ou no medo de perder espaço ou com status de desinteressada, acabam enviando pessoas que não possuem legitimidade de representação e nem perfil de multiplicadores das informações e conhecimentos aprendidos (REGATIERI, 2018).

Lamentavelmente, algumas organizações comunitárias nem sempre criam espaços de diálogo e de repasse de informações. As diretorias e/ou coordenações podem ser palco de atitudes despóticas de gestão e a participação não ocorre de forma democrática. Mesmo esses “representantes” não sentem propriedade para disseminarem os conhecimentos adquiridos, pois a liderança não facilita sua legitimidade.

Um dos estudantes, questionados pela sua pouca legitimidade após participar do CVT, considera que a questão etária considerada na legitimidade pelo grupo de base. Ele percebeu que entre ele e seu colega, mais velho e com mais tempo de caminhada comunitária tem as opiniões acatadas pelo grupo, enquanto ele nem sempre consegue ter espaço para expressar-se. Ele acredita que sua participação mais constante e próxima, expondo seu posicionamento, pode melhorar sua legitimação junto ao seu grupo.

Nesse relato percebe-se que o fator etário é um motivo de invisibilidade dentro das organizações comunitárias, inclusive para os jovens, embora mulheres e LGBTQIA+ também padecem dessa invisibilização. Mantidos à margem da participação, das discussões e das decisões, esses indivíduos não se tornam membros efetivos, precisando obter novos status como o de “casado”, o de “veterano”, ou exercer funções na comunidade como professores e agentes de saúde. Mas como essas funções são escolhidas e consolidadas pelas lideranças, raramente um jovem pode assumir tais serviços, a não ser pela competência, formação ou indicação política externa, o que nem sempre garante legitimidade.

Já foi presenciado um caso, em uma comunidade ribeirinha da beira do rio Solimões, onde o agente comunitário de saúde – ACS era um adulto, legitimado pela liderança da comunidade, mas como o ACS era iletrado, era acompanhado por um jovem que fazia todo o trabalho de anotar os indicadores de saúde e até mesmo ler prescrições, mas sem ser oficializado na função, pois era jovem ainda (REGATIERI, 2002).

Se a participação é um processo de facilitação da aprendizagem social dentro de uma organização social, a exclusão dos jovens ou a deslegitimação desses indivíduos, após qualquer formação, dificulta sua inserção como liderança ou mesmo como participante reconhecido. Nisso Gudolle et al (2012, p. 21) afirma que a “legitimidade da participação é uma característica determinante dos modos de pertencimento e não é somente uma condição crucial para a aprendizagem, como também um elemento constitutivo de seu conteúdo”.

Figura 41: Comunitários eleitos para nova gestão do Conselho Deliberativo da RESEX Catuá-Ipixuna, 2021.



Fonte: Autoria desconhecida

Fonte: Acervo pessoal, 2021.

Se o jovem egresso, imbuído de saberes, conhecimento e técnicas, escolhido pela sua comunidade para candidatar-se no CVT/TSVA e é legitimado em seu retorno, sua ação multiplicadora pode ser irradiada por toda a organização e surtir efeitos organizacionais de interesse de todos e todas, mas que deve ser realizada em consonância com seu grupo, tornando a ação coletiva. Se o contrário acontece, o egresso não é legitimado, a organização perde a oportunidade de conhecer outros modos de organizar, fazer, pensar e que podem fazer alguns processos mais fáceis e eficazes.

Weisheimer (2013, p. 23) afirma categoricamente que os jovens do meio rural não têm direito à cidadania quando se trata de assumi-los como sujeitos ou atores políticos, com direito à participação, mas decisões que comprometem sua vida e seu futuro, seja na sua comunidade, seja na sociedade. Para o mesmo autor “essa juventude convive com diversas situações de não reconhecimento, preconceitos, estigma, marginalidade e exclusão”.

Maheirie; Zanella (2013) afirmam que

Discutir a participação política e social da juventude implica pôr em debate a visão da sociedade, de seus conflitos, da própria noção de política, assim como das crenças que sustentamos sobre as instituições e seu modo de funcionamento. (p. 325)

A participação social juvenil nas comunidades, e isso inclui a grande maioria dos egressos do CVT/TSVA, é algo que precisa ser discutido e avaliado pelas comunidades. É preciso que elas se tornem comunidades de prática, onde o aprendizado aconteça a partir “das práticas de trabalho e das formas como os aprendizes adquirem práticas e se relacionam com os mais experientes no ambiente de trabalho” (GUDOLLE, 2012, p. 16). Essas comunidades são ambientes democráticos e participativos de aprendizado e ensino, criando um ciclo permanente de saber e conhecimento, prática e avaliação e constante ressignificações do próprio existir da organização.

A participação social é um importante elemento que vinculado ao capital social facilitam o fortalecimento da democracia, ao desenvolverem as capacidades das pessoas se engajarem e, até mesmo, se responsabilizarem pelo desenvolvimento local, garantindo a resolutividade dos problemas e controlando os resultados de suas ações (FERRAREZI, 2003, 17 – 18).

Se trata de una asociatividad que genera confianza social y lazos de cooperación. Estas relaciones de confianza y cooperación se intensifican cuando se encuentran respaldadas por la vigencia de normas de reciprocidad y contribuyen al bienestar general cuando operan mediante redes de compromiso cívico. En suma, se habla de capital social cuando los vínculos conforman una red relativamente sólida y activa de confianza y cooperación. (PNUD, 2000, p. 109)

A participação social, quando as relações societárias contribuem para a melhoria da qualidade de vida da comunidade, é um elemento essencial para o desenvolvimento.

Putman (2006) ainda diz que

A participação em organizações cívicas desenvolve o espírito de cooperação e o senso de responsabilidade comum para com os empreendimentos coletivos. Além disso, quando os indivíduos pertencem a grupos heterogêneos com diferentes tipos de objetivos e membros, suas atitudes se tornam mais moderadas em virtude da interação grupal e das múltiplas pressões. (p. 104)

Nas comunidades tradicionais dos egressos e estudantes do CVT/TSVA a participação destes e a legitimidade dada pelos seus pares, em relações de cooperação e reciprocidade devem facilitar e fortalecer o capital social que estes indivíduos trazem em seu bojo social, familiar e educacional.

Algo interessante de se analisar são as motivações iniciais no momento da candidatura às vagas do Centro. Tanto os candidatos quanto suas organizações comunitárias embora fazendo parte do mesmo território e da mesma instituição têm objetivos diferentes apresentados em suas cartas de intenção (candidatos) e indicação (organizações).

Para essa análise foram analisadas 93 cartas de intenção e 62 cartas de indicação, o que se consiste na totalidade das cartas enviadas e arquivadas. (REGATIERI; CAVALCANTE; IMBIRIBA, 2021).

A maior motivação dos candidatos às vagas do CVT/TSVA era aprender, o que é obvio pelo fato do Centro ser apresentado como um espaço de aprendizado. Quase três quartos (74,5%) dos candidatos selecionados indicaram esse objetivo. Outros 9,25% falam que o CVT/TSVA era uma oportunidade de estudos que estava se abrindo para eles. Somando as duas motivações, muito semelhantes entre si, mostra que o anseio por uma educação mais especializada e/ou oportunizada aos ribeirinhos somou 83,75%.

Conseguir um emprego ou estágio somou-se na média de 7% dos candidatos selecionados. Outros apresentaram motivações apoiadas pelas suas organizações. Cerca de 8,25% dos jovens escolhidos disseram que se candidataram à vagas no Centro para apoiarem projetos comunitários. Esses projetos eram sempre no intuito de otimizar as ações de gestão, empreendimentos comunitários ou ações ligadas a organização juvenil e 1% disseram estar realizando um sonho em estudar no CVT/TSVA, logicamente motivados pelos ex-alunos que falaram sobre o curso.

Essas motivações quando comparadas (candidatos e organizações comunitárias) também mostram que há uma distinção ou até mesmo uma disparidade entre o que querem os candidatos selecionados e o que anseiam suas organizações. Primeiro, na nuvem de palavras da Figura 41, observa-se as motivações dos candidatos ao CVT/TSVA.

Figura 42: Nuvem de palavras – Carta de intenção candidatos 2014 – 2019.



Fonte: Elaboração própria, 2022.

As palavras que tiveram maior recorrência nas cartas de intenção, foram conhecimento e aprendizagem, condizente aos 83,75% de candidatos que apresentaram ‘aprender’ como a maior motivação de candidatarem-se ao Centro. Também foram recorrentes expressões de tofília e pertencimento como comunidade e minha comunidade. Manejo, por ser uma ação de impacto produtivo e econômico surge com recorrência também.

O estudante 04 falou que o conhecimento adquirido no Centro era para “*levar para a comunidade, uma das formas que eu vejo assim, o nosso grupo é muito carente de conhecimento e envolvimento, de desenvolvimento. Ele é muito fechado, as pessoas não se pronunciam, não colocam aquilo que realmente sentem e querem para o grupo.*”⁴⁵ (entrevista encontrada na Intranet do IDSM - O:\DMD\CVT\Privado\Transcrições entrevistas).

As palavras que surgem em segunda ordem de recorrência apresentam dois verbos que indicam a perspectiva de atuação futura expressa nas cartas, como compartilhar conhecimentos e ajudar as organizações. Também aparece os territórios políticos de estabelecimento social e produtivo como os setores

⁴⁵ Grifo do autor – sugestão da banca.

(aparecendo o termo 'meu setor' com a mesma relevância, em uma referência de pertencimento) e acordos de pesca.

Em terceira escala de relevância surgem mais dois verbos: aprimorar e desenvolver. O primeiro traz a motivação para a educação que desejam receber no Centro, para otimizar os conhecimentos que já têm, que já trazem de suas bases. O segundo verbo traz dupla conotação: primeiro, aumentar o conhecimento que têm, evoluindo através do aprendizado e, por fim, também na melhoria dos processos organizativos de suas bases sociais.

Também aparecem as palavras oportunidade e futuro, ambas com relação entre si, apresentando a partir das motivações dos candidatos sua percepção do Centro como uma oportunidade que têm e como projetando-o como algo que melhorará sua vida a partir da sua participação na vida dos estudantes.

As demais palavras são as que surgem em escala menor de recorrência e que foram pinçadas das cartas por aparecerem com certa repetição. O destaque fica para a palavra emprego, que nas motivações surge com 6% das motivações. Outras contam conceitos, elementos ou grandezas ligadas à ação coletiva, como gestão, desenvolvimento, projetos, compromisso, organização, experiência, prática e solução.

A nuvem de palavras da Figura 42 foi criada a partir das palavras de maior recorrência nas cartas das organizações comunitárias e ficou da seguinte forma:

Figura 43: Nuvem de palavras – Carta de indicação Organizações - 2014 – 2019.



Fonte: Elaboração própria, 2022.

A palavra comunidade é a que aparece com maior recorrência nas cartas de indicação das organizações coletivas. Embora não demonstre um anseio, uma demanda, sua recorrência explicita a importância do caráter comunitário da indicação do candidato. Todas as demais palavras da nuvem têm esta como fonte de sua manifestação. A importância da ideia de comunidade existe aqui por ela ser a base de toda organização, seja ela das unidades de conservação, setores políticos das UCs, dos acordos de pesca e grupos de manejo. Ela sempre aparece em referência a um local para onde o estudante deve retornar, portanto é a principal referência dos moradores e associados e deve ser para aquele que foi indicado para o Centro.

As palavras que aparecem em segunda escala de recorrência demonstram três ações – apoiar, ajudar e retorno. As duas primeiras são semelhantes no propositura, embora possam ser analisados do ponto de vista do engajamento que eles podem conotar. A terceira palavra é a principal expectativa das organizações e/ou comunidades ao indicarem candidatos ao CVT, que eles retornem para apoiar/ajudar nas demandas que elas têm.

Em terceira escala de recorrência, aparecem três referências políticas de organização e produção: setor, associação e acordo de pesca, precisamente por serem espaços de participação e gestão, aquelas de demandam de pessoas capacitadas para essas ações, portanto que indicam candidatos para as representar e têm a expectativa do seu retorno após o processo de aprendizado e aquisição de conhecimento.

Ainda surge a palavra responsabilidade que indica uma das posturas que os candidatos devem ter, seja como estudantes ou como futuros gestores e também o compromisso das organizações em acolher e legitimar o retorno dos formados.

As demais palavras da nuvem, que apareceram com menos relevância nas cartas de indicação, mas, que também foram pinçadas por surgirem em mais de um documento, mostram as expectativas e motivações como expressões, que são: novas ideias, novas práticas, desenvolvimento do grupo, mudança geracional de lideranças, projetos, gestão mais organizada.

No processo de leitura das cartas, especialmente as cartas de intenção, escritas pelos candidatos, detectou-se que algumas apresentavam mais de uma motivação, o que foi muito comum na leitura. Mas constatou-se que, embora a maioria das cartas apresentem motivações complementares, como ter um aprendizado mais eficiente para ajudar a comunidade e para ter qualificação para assumirem funções na diretoria da associação, algumas apresentam motivações conflitantes, como apoiar a comunidade e conseguir emprego na cidade, apresentando um desejo de sair da sua localidade para conseguir trabalho e melhorar sua renda, o que dificultaria assumir ações de apoio para seu território de origem.

De toda forma, por meio da análise das ideias presentes nas cartas de intenção e indicação recebidas pelo CVT do Instituto Mamirauá, fica explícito que a principal motivação dos estudantes é aprender, seja para apoiar suas organizações sociais de origem, seja para conseguirem um emprego ou pela simples disposição de adquirir conhecimentos que não conseguem obter em seus locais de habitação.

Essa necessidade parte da ânsia de buscar novas perspectivas de melhoria de sua qualidade de vida e de sua renda, muitas vezes aliada à demanda coletiva. Esses jovens, na maioria das vezes legitimados pelas suas organizações incidem suas ações anteriores a sua candidatura em atividades práticas de suas comunidades, grupos e empreendimentos comunitários, assumindo tarefas nos grupos de manejo dos recursos naturais e em ações da agricultura e pesca de seus grupos familiares.

Por outro lado, as organizações coletivas comunitárias apresentam sua motivação na necessidade de ter membros preparados para assumir as funções de gestão e para trazer para o grupo novas ideias para melhorar sua ação no território em que atua.

Mesmo que a maioria das motivações caminhem para pontos de congruência, alguns candidatos apresentam motivações de cunho mais pessoais. Logicamente as cartas foram escritas de forma independente, sem interferência coletiva na carta pessoal, mas de qualquer forma, mostra que nem sempre as motivações dos candidatos assumem as motivações coletivas, podendo mesmo ser contraditórias.

Um dos técnicos do IDSM que foi entrevistado para esse trabalho, quando questionado sobre quais impressões ouve dos estudantes e egressos por parte das lideranças comunitárias dia que já ouviu “de tudo um pouco, passando por elogios à cobrança por não estarem correspondendo no sentido de dar um retorno ao “investimento” feito pela comunidade que apostou na pessoa”. Sobre essa avaliação que ele ouve, diz que “é mais difícil de avaliar se não se conhece todo o processo, de como foi a escolha, a história de vida da pessoa na comunidade”, mas deixa claro que a candidatura do indivíduo para concorrer a uma vaga no CVT deve ser feita a partir da “avaliação de preferência (...) com um grupo maior de pessoas”. (Técnico 01 - entrevista encontrada na Intranet do IDSM - O:\DMD\CVT\Privado\Transcrições entrevistas)

De todo modo, percebe-se que as diretorias têm se esmerado nas escolhas nas últimas turmas, como se observa nas cartas de intenção de alguns candidatos, que falam da importância de formar-se para voltar e exercer funções já definidas em diretorias e na organização das tarefas comunitárias e da associação, mostrando que a legitimação de sua candidatura pela sua organização é fruto de sua atuação e participação.

Após a finalização das quatro turmas do Centro, verifica-se que muitos estudantes acabaram assumindo funções de gestão nas diretorias e estão conduzindo esses processos de implementação gerencial com o apoio das suas organizações. Outros acabaram assumindo funções diversas das pensadas inicialmente, mas ainda mantêm o vínculo com sua organização, através da associação de representação da unidade de conservação ou de produtores e até entidades de classe. Outros atuam em serviços públicos nas áreas de saúde (professores) e saúde (agentes comunitários de saúde ou técnicos de enfermagem) nas suas próprias comunidades ou território.

Tabela 12: Quadro de distribuição dos egressos do CVT/TSVA quanto suas funções.

Função	2014 / 2015	2017 / 2018	2018 / 2019	2019 / 2021	Total por função
Organizações de Base, associações comunitárias, empreendimentos coletivos, organizações de classe ou serviços públicos no território de origem.	11	12	12	14	49 (65,33%)
Serviços públicos fora dos territórios de origem	01	01	01	03	06 (8%)
Empregos ou estudo fora de suas áreas de origem	06	03	-	03	12 (16%)
Sem informação	02	03	01	01	07 (9,33%)
Falecido	-	-	01	-	01 (1,33%)
Total parcial	20	19	15	21	75 (100%)
Total geral	75				

Fonte: Autoria própria, 2022.

Antes da pandemia de COVID-19, decretada pela Organização Mundial de Saúde – OMS, em março de 2020, o número de egressos e estudantes em cargos e atividades nas suas organizações de origem era de 56 indivíduos, perfazendo 76% do número total. Ao final de 2021, com a pesquisa, constatou-se que havia ocorrido uma migração de egressos para áreas fora de seus territórios de origem, tendo como destinos Manaus, Tefé ou outros municípios do estado, totalizando hoje 65,33%, como apresenta a tabela 12. Uma queda

de 14,29% de egressos em funções comunitárias e serviços públicos (educação e saúde) em seus territórios de origem. (REGATIERI, 2020, p. 1)

Figura 44: Jovem egresso do CVT em ação na Saúde Indígena do Polo Indígena do Médio Solimões, 2021.



Fonte: Acervo próprio, 2021.

Além dessa migração, ocorreu uma grande dificuldade em encontrar alguns indivíduos. Por isso um número de quase dez por cento de egressos sem informação.

Analisando esses números da tabela anterior (Tabela 12) é possível perceber que quase três quartos dos egressos estão em atividades coletivas em suas organizações de origem. A participação social é um atributo importante para a comunidade, seja para implementar ações que demandam mais pessoas, seja para garantir representatividade e os estudantes do CVT fazem parte dessa função de representar suas organizações.

As duas demonstrações gráficas acima mencionadas (Figuras 41 e 42) demonstram que há uma certa relevância da participação social para os candidatos e para as organizações comunitárias. Já para os estudantes e

egressos, ela é imprescindível no momento da realização do estágio *in loco* e na retomada no seu território. Mas a legitimidade e as relações interpessoais e coletivas são essenciais para que este estudante se torne, efetivamente, um membro atuante.

CAPITAL SOCIAL: UMA CONSTRUÇÃO INDIVIDUAL PARA O COLETIVO

Nesse ponto, o texto parte para o segundo enfoque da governança socioambiental, o capital social, esse enfoque dará uma continuidade na participação social, garantindo que em si, a participação só é efetivada se for legitimada e estabelecida na comunidade.

Quando se fala de capital entende-se aquele conceito puramente econômico, ligado ao dinheiro e aos bens materiais que são necessários para a produção econômica, como uma das partes propostas nas reflexões de Marx, que depois de revisitar sua teoria ainda propôs o conceito de relação social de produção, pois por trás de cada máquina e da produção dos bens de consumo estavam pessoas, mas mesmo assim era uma relação social capaz de multiplicar dinheiro (especialmente para o empresário, para o patrão) às custas de outrem. Mas existe “uma outra forma de capital – sutil, intangível, imaterial e simbólico – o capital social” (LOUREIRO, 2017, p. 345). Para tanto, será conceituado o termo utilizando alguns autores que se debruçaram sobre o tema.

Para Nogueira; Catani citando Bourdieu (2003) capital social é

o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. (p. 75)

Ferrarezi (2003), afirma

Coerente com sua trajetória intelectual, Bourdieu estava preocupado com a forma pela qual a combinação de capital social com outros tipos de capital reproduz iniquidades. Por outro lado, destaca o papel que as redes de relações proporcionariam aos indivíduos: maiores chances de ascender e de ter acesso a capital físico e humano (...) (p. 9)

Coleman (1988) afirma que

O capital social é definido pela sua função. Não é uma entidade única, mas uma variedade de entidades que têm duas características em comum: todas elas consistem em algum aspecto da estrutura social, e facilitam certas ações dos indivíduos que estão dentro desta estrutura. (p. S98) – tradução do autor

Quanto ao volume do capital social que o indivíduo pode possuir, Ferrarezi (2003) ainda diz que depende “da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar” (p. 67).

Os candidatos ao CVT são escolhidos pelas comunidades, sendo participantes em vários graus da organização dessas. Possuem um capital social fundamentado em sua vivência familiar e comunitária, estimado na participação local deles, com pouca ou nenhuma inter-relação externa, na maioria dos casos. Após seu acesso ao Centro, começam a receber, de forma mais efetiva, conteúdos mais significativos e possibilidades de participar de processos e instâncias de deliberação e organização de diversas instituições, adquirindo experiências e saberes diversos aos anteriores.

Partindo de uma realidade cada vez mais individualista, este estudante, absorvendo conteúdos e experiências tão diferentes das quais tinha contato, ele aumenta seu conhecimento, adquirindo assim um novo capital cultural, isso pode facilitar processos individuais na busca de empregos formais nas comunidades nas áreas de educação e saúde, ou mesmo fora de seu território.

Figura 45 e 46: Lideranças egressas do CVT atuando na entrega de benefícios e direitos às populações tradicionais no Médio Solimões, 2021.



Fonte: Fig. 44 – Acervo AMURMAM; Fig. 45 – Acervo Colônia de Pescadores Z-23, 2021.

Por isso pode-se dizer que o capital social tem duas faces. A primeira é a individual, quando esta pessoa recebe uma gama de recursos pessoais, mas também é considerado coletivo, na medida em que é contraído, desenvolvido, reconhecido e legitimado pelo grupo social do qual este indivíduo pertence.

Então,

(...) embora a pessoa detenha certa habilidade, se esta habilidade não for visualizada, reconhecida e legitimada socialmente como um valor pelos membros do campo, não pode ser considerada como um capital social, uma vez que seu possuidor não pode fazer dela um uso social em campo. (LOUREIRO, 2017, p. 352)

É na organização de base que o capital social se torna um fato. Ainda para a mesma autora mesmo o capital social sendo individual cabe à comunidade o seu reconhecimento em um indivíduo, isto é, não importa a forma que este capital esteja configurado (conhecimentos, capacidades, habilidades) ele só irá adquirir valor quando é socialmente visível. Então, embora o capital social pertença a cada um em particular, sua relação societária é indissolúvel (Ibidem, p. 348 – 349).

Marconatto; Pedrozo (2011) falam sobre o pressuposto central de que o capital social tem suas fontes e seus efeitos em três fontes estruturais, sendo uma delas as instituições como um espaço onde se estabelecem a base para a produção, troca e distribuição de conteúdo do capital social.

Eles seguem falando que as instituições têm a força de mitigar conflitos e estruturam relações sociais, políticas e econômicas. E através de restrições formais (constituição, leis, decretos) e informais (crenças, tabus, sanções,

tradições, códigos de conduta) forçam uma certa convergência do comportamento coletivo.

Ainda fala sobre instituições que têm suporte positivo para o capital social, garantindo um processo democrático, oferecendo autonomia aos seus membros para agir e criar regras de gestão coletivamente. Já instituições de sistemas centralizadores, corruptos, onde a informação, monitoramento e execução institucional fracos ou ineficientes são espaços inseguros, que minam confiança e a cooperação, elementos centrais para o capital social.

Muitos estudantes egressos do CVT/TSVA relataram que mesmo tendo sido escolhidos pela sua organização social, seu retorno não causou mudança alguma, continuando relegados à margem da gestão destas. Um dos jovens falava que participava das reuniões e assembleias, dava opiniões e não era ouvido pela coordenação instituída, mas os pares cobravam uma postura mais assertiva dele, mas não eram respaldados pela liderança.

Muitos desses egressos acabaram assumindo outras funções ou simplesmente deixaram sua organização. Uma experiência de uma egressa, após anos tentando organizar sua instituição, simplesmente abandonou pela falta de respaldo e total displicência da organização para as regras estabelecidas coletivamente. Casos de egressos com diversos graus de frustração em seu retorno são comuns, até mesmo pela própria motivação inicial dos estudantes e de sua organização, que algumas vezes não são respondidas na volta do estudante ao seu território de origem.

Outros egressos mostraram quão prestigiados foram pelas suas organizações, sendo colocados no centro das discussões e deliberações, podendo opinar e aconselhar mediante os conhecimentos solicitados. Sobre o papel do capital social no contexto da ação comunitária Silva (2014) afirma que ele

(...) tem sido colocado como uma saída ao agir em sociedade objetivamente “anormal”. Ou seja, se por um lado o capital social facilita as ações coordenadas por meio das redes de confiança e solidariedade, tornando mais eficiente a sociedade e o Estado, por outro, como mostram Putnam (1996) e Ostrom (1998), pode solucionar os dilemas da ação coletiva e do oportunismo contraproducente daí resultante. Precisamente, as discussões sobre capital social partem do pressuposto básico de que este tipo de capital é um componente necessário ao desenvolvimento, e mais do

que isso, ele melhora as interações sociais e promove uma redução do individualismo no âmbito da ação social ou comunitária. (p. 16)

Aproveitando todo o capital social que existe na organização social, otimizando os papéis, assim como os saberes, conhecimento e habilidades dos seus membros, inclusive dos jovens que saem das comunidades a fim de adquirir uma formação que deve ser colocada à disposição da coletividade é um passo que mostra a força e o poder de articulação da coordenação ou da liderança desta.

Em si, o conceito de capital social é propositivo, uma vez que apresenta de forma clara a relação intrínseca que existe “entre organização, redes de confiança, eficiência social e desenvolvimento” (Ibidem, p. 19). Portanto a participação social deve acontecer por meio das estruturas organizativas nos territórios como associações, cooperativas, grupos organizados de manejadores, estruturas que devem privilegiar o capital social de seus membros, articulando-o para a criação, fortalecimento e permanência das redes de intercâmbio, cooperação e solidariedade, especialmente entre os elos mais vulneráveis dessas cadeias de relação, fortalecendo-os e trazendo-os para o centro da discussão e do apoio.

Uma das propostas do Centro era realizar esse intercâmbio de saberes e criação de uma rede de relacionamentos entre os egressos e as lideranças institucionalizadas das organizações coletivas da região. Um primeiro encontro ocorreu e conseguiu lançar as bases de confiança entre os jovens gestores formados e em formação, intercambiando saberes e conhecimento e propondo ações conjuntas de gestão e formação.

Esse encontro serviu para trazer o entendimento sobre o capital social dos estudantes, dando a eles uma identificação mútua que fortaleceu os liames de uma rede que começa a se estender na região do Médio Solimões e calhas.

O capital social é um instrumento importante de participação e articulação social e política, no campo comunitário e no campo da política para busca de direitos e fortalecimento cidadão. Ele se configura como um recurso à disposição dos agentes, resultado da participação destes em redes de associações (bem comunitário). Segundo Orlando e Kerbauy (2012) essas “redes seriam conjuntos de entidades (que apresentam as dimensões das estruturas sociais) e que facilitam as ações individuais” (p, 11).

Impossível visualizar que um estudante, especialmente um estudante do CVT/TSVA seja uma tábula rasa, haja visto que ele vem de uma construção coletiva de saber, desde o seio familiar até a participação em sua comunidade, sejam nas ações coletivas de mutirões até reuniões e assembleias deliberativas. Sobre isso Demo (2000) discorre

(...) não existe tábula rasa, analfabetismo absoluto; todos falam, se comunicam, usam um vocabulário básico, manejam conceitos dentro do senso comum, possuem referências da realidade em que estão inseridos, e assim por diante; este será o ponto de partida, se quisermos uma educação emancipadora. (p.32).

A educação construída no Centro deve conceber que os estudantes já carregam um capital social robusto, e que deve ser utilizado como base para a edificação de novos conhecimentos e novas práticas que poderão ou não ser legitimadas no seu retorno, mas não parte do nada para o nada, ele, o estudante, já tem um alicerce coletivo comunitário de saberes e técnicas que farão com que os conhecimentos adquiridos no CVT tenham significado para sua vida

Em seu retorno à sua organização de origem, esse indivíduo, geralmente jovem, tem um capital social diversificado em comparação aos seus pares já que era essa a proposta pela qual ele foi extraído para participar do processo educativo do CVT. Essa interação precisa ser entendida para que o processo do Centro seja construído de modo a garantir que o retorno seja o menos traumático para ambos os lados – estudante e comunidade.

Segundo uma liderança, o estudante deve chegar devagar, sem atropelar a comunidade com os novos saberes que traz até seu coletivo, mas ao mesmo tempo, estudantes do Centro manifestavam seus medos de não serem aceitos pelas suas organizações. O papel do CVT é apoiar os estudantes durante o tempo letivo com momentos de discussão e acompanhamento profissional para eles possam administrar sua volta com paciência e respeito, com a responsabilidade de um líder que sabe quando avançar e quando aguardar.

Do outro lado, a presença do Centro em assembleias, reuniões, encontros com as comunidade e organização que enviaram estudantes para estudar, deve ser constante para que essas possam receber os estudantes,

legitimando-os e com jeito, inserindo-os nos processos comunitários com a mesma paciência e respeito com os quais querem ser tratadas.

Pizzio (2017) discorre que o conceito de capital social acentua vários fatores que não são novos como confiança, parâmetros de reciprocidade, redes, formas de participação (formais ou informais) e deste modo a contribuição da perspectiva do capital social incide na incorporação destes fatores, aparentemente diferentes para o domínio da ação coletiva e é “extremamente útil para compreender os seus usos em processos de desenvolvimento de populações tradicionais” (p. 5). Vale lembrar que o público do CVT/TSVA é inteiramente formado por moradores e usuários de territórios tradicionais, portanto qualquer ação de “desenvolvimento comunitário é uma forma de concretizar o protagonismo das comunidades locais nos processos de transformação e mudança social que as afetam” (p. 12).

A GESTÃO DE TERRITÓRIOS COMUNS COMO AÇÃO IDENTITÁRIA

Na última parte deste capítulo, será tratado o terceiro enfoque dado neste trabalho para governança socioambiental, que é a gestão de territórios comuns à luz dessa ideia de responsabilidade com seu território, desenvolvimento comunitário e engajamento.

A gestão dos territórios de uso comum, geralmente acontece em parcerias. Mas, para efeito de análise, é importante conceituar território. Haesbaert in Santos et al. (2006) afirma que

[...] território é uma porção da natureza e, portanto, sobre o qual uma determinada sociedade reivindica e garante a todos ou parte de seus membros direitos estáveis de acesso, de controle e de uso com respeito à totalidade ou parte dos recursos que aí se encontram e que ela deseja e é capaz de explorar. (p. 47)

Então é um espaço geográfico onde também se estabelece relações de poder:

O território, de qualquer forma, define-se antes de tudo com referência às relações sociais (ou culturais, em sentido amplo) em que está mergulhado, relações estas que são sempre, também, relações de poder. (Ibid. p. 54)

Para iniciar o tema é importante analisar o que Fonseca; Bursztyn (2009) disseram sobre governança socioambiental, afirmando que “é um termo-chave na implementação de políticas ambientais e de desenvolvimento”. Para eles “uma boa governança seria capaz de aumentar a eficiência e a legitimidade na elaboração e na operação dessas políticas” (p. 18).

Para início dessa discussão é preciso conceituar alguns termos para explicar o que será discutido a partir desse enfoque.

A primeira conceituação será em torno do tema comunidade. Embora seja um termo extremamente debatido pelas ciências sociais, assim como o termo sociedade, percebe-se que ambas congregam agentes sociais, ajustando e concentrando grupos, instituições e outros segmentos. Weber (1973), na análise do conceito de ação social, analisa os significados de relação social e a distinção dos termos ‘relação comunitária’ e ‘relação associativa’. Para efeito de conceituação este texto se deterá sobre o primeiro conceito que diz:

Uma relação social denomina-se “relação comunitária” quando e na medida em que a atitude na ação social – no caso particular ou em média ou no tipo puro – repousa no sentimento subjetivo dos participantes de pertencer (afetiva ou tradicionalmente) ao grupo. (p. 25)

Para Tönnies (1947) comunidade se caracteriza, essencialmente, por deter a vida real e orgânica que garante o amálgama dos seres humanos fazendo-os se afirmarem reciprocamente. Já Gusfield apud Lira e Chaves (2015) conceituando comunidade ainda distingue dois usos principais do termo, descrevendo esses tipos como: 1. Uso no sentido territorial e; 2. Uso no sentido relacional. Nesse segundo uso o autor caracteriza comunidade, não pelo uso territorial geográfico, mas pelas relações sociais e coletivas que se constituem na conjuntura comunitária.

Observando o contexto amazônico, Chaves (2001) parte do entendimento de que as comunidades tradicionais na Amazônia detêm “um modelo particular de gestão dos recursos naturais e de organização social” (p.

77) para a autora a comunidade se funda “num espaço onde se estabelecem a construção de identidades sociais, de projetos comuns, mas também de manifestação da diversidade” (p. 77).

Portanto comunidade “é o espaço em que se solidificam as relações sociais e modos de vida específicos, bem como, formas de gestão apropriadas dos recursos locais, o que evidencia o importante papel da cultura” (LIRA e CHAVES, 2016, p. 69).

Essas formas autóctones de gestão dos recursos naturais passam por constante transformação, dinamizando os modos de vida das comunidades formando verdadeiras estratégias de sobrevivência cultural e desenvolvimento local e sustentável. Importante ressaltar que as comunidades e os diversos grupos sociais que habitam espaços, territórios e áreas de manejo, geram por gerações um modo de vida dinâmico num processo quase simbiótico de co-evolução com os ecossistemas onde se relacionam e convivem. Ao mesmo tempo esses territórios são concebidos politicamente, onde os atores se inter-relacionam de maneiras, muitas vezes, dicotômicas, exercendo ações conflituosas e em outros momentos, a partir de aspectos consonantes.

Figura 47: Liderança egressa do CVT, liderando o monitoramento de molongó⁴⁶, Comunidade Nova Colômbia – RDSM, 2021.

⁴⁶ Malouetia tamaquarina - Árvore de pequeno porte, de madeira leve, utilizada em peças artesanais.



Fonte: Acervo PMFC, 2021.

Essa relação dúbia na relação dos atores nos territórios ocorre pelos diversos interesses e como eles se estabelecem, tanto nas sobreposições, sociais e territoriais e como se articulam nestes cenários.

Discorrendo ainda sobre gestão de territórios, pode-se usar o conceito dado por Fischer (2012) que diz

A gestão é um ato relacional que se processa entre atores sociais em tempos e espaços territorialmente delimitadas. A gestão é uma manifestação de poder ou uma forma sensível de poder em qualquer tempo e qualquer espaço. (p. 114)

Leroy (2011) diz que os agentes constituintes dessas comunidades não são guardiões da natureza, segundo ele, esses atores apenas perceberam que

“esses ecossistemas e esses recursos como condição para a sua sobrevivência, base de sustentação e de reprodução das suas vidas, e sendo assim, é preciso conservá-los” (p. 7). Para o autor, o que usualmente se chama de recursos naturais, são para esses habitantes ‘estratégias sociais’ de sobrevivência e existência.

O conceito de território, inicialmente a partir do conceito linguístico, na geografia, leva à ideia de uma delimitação física de uma país, de um estado, de uma unidade de conservação. Mas transbordando o conceito de forma convergente entre os aspectos geográficos e culturais, e neste trabalho, especialmente nos aspectos tradicionais.

Abramavoy (2000) conceitua que “territórios são resultados da maneira como as sociedades se organizam para usar os sistemas naturais em que se apoia sua reprodução” (p. 21) e ainda continua dizendo que ali

(...) se constituem por laços informais, por modalidades não mercantis de interação construídas ao longo do tempo e que moldam uma certa personalidade e, portanto, uma das fontes da própria identidade dos indivíduos e dos grupos sociais (p. 34)

Observando os territórios tradicionais, o Decreto 6040/2007 o conceitua afirmando que são

Espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observando, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem o art. 231 da Constituição e art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações (BRASIL, Decreto 6040/2007, art. 3,2)

Nesta construção coletiva de território, cada homem, mulher, cada jovem, cada um, a seu modo, criam e reforçam suas identidades coletivas, o que é uma condição imprescindível para conquistar o direito a um território e mantê-lo. Então pode-se entender que territórios tradicionais são caracterizados não só pelos seus limites, mas, especialmente pelo controle e pela gestão dos seus recursos e atributos naturais por parte de suas habitantes.

Nessa região e em outras áreas das várzeas amazônicas, as comunidades ribeirinhas se guiam pela relação homem-natureza, explicitando

seus saberes tradicionais, acumulados por gerações, com múltiplas formas de relação com o espaço natural e seus atributos. Através desses saberes o ribeirinho vai consolidando sua permanência orientando-se pelos conhecimentos da fauna e da flora local, de como realizar os diversos sistemas de manejo, distribuídas no decorrer do ano – roçado de várzea e de praia, pesca de lagos, pesca de subsistência, corte da madeira, coleta de frutos da cheia, colheita dos roçados, transporte da madeira cortada, pesca de piracema de acordo com o fluxo de enchente e seca dos rios amazônicos.

Pouco entende quem fala que o ribeirinho age por impulso ou ao sabor da natureza. Seus conhecimentos acerca dos atributos naturais fazem com que ele planeje seu dia e seu ano, respeitando seu clima e seu espaço social. As formas de organização sociocultural das comunidades ribeirinhas, criam mecanismos e práticas com o objetivo de construir, de forma coletiva, alternativas e soluções para atender suas necessidades básicas tendo, como fundamento, os conhecimentos tradicionais organizados por décadas e por gerações (CHAVES, 2001).

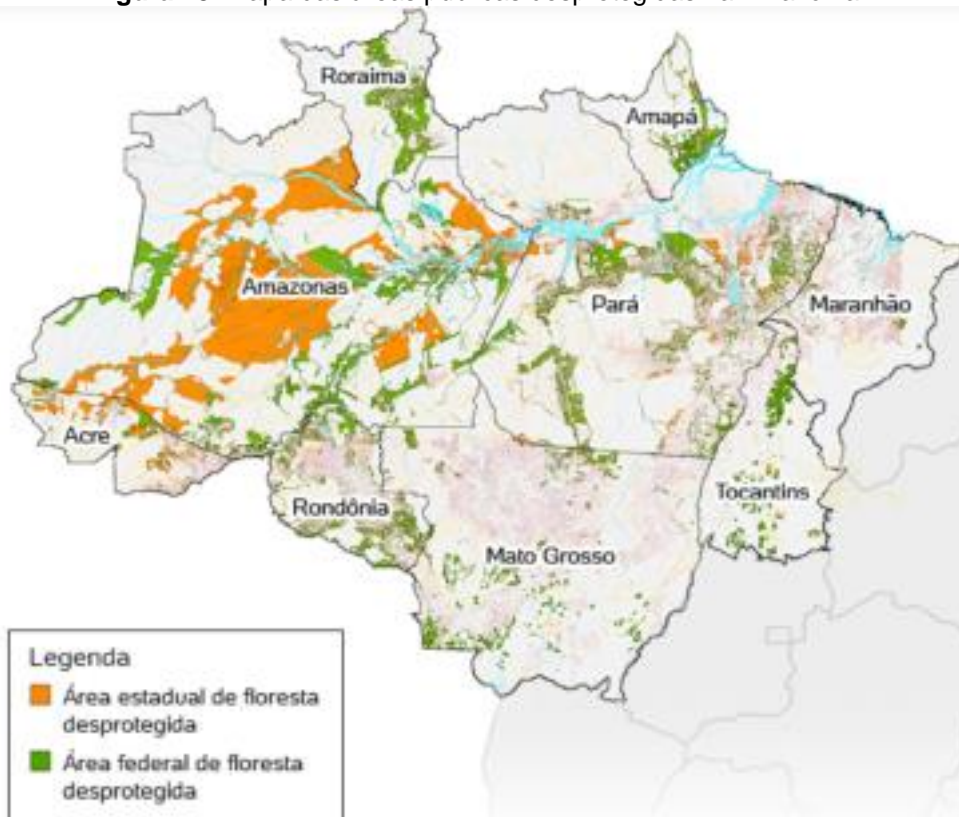
Nesse contexto coletivo da comunidade ribeirinha, organiza-se um “diálogo de saberes” instaurado nesse encontro identitário. O ribeirinho “é” no seu saber. Seus conhecimentos, seus saberes, seu senso comum, suas interações com seu meio manifestam sua identidade, e ele orgulha-se dessa consciência, um saber sobre seu meio, sobre a complexidade desse ambiente do qual compartilha sua existência. Segundo Leff (2009) há um saber ambiental que produz novos significados sociais, novas formas de subjetividade e posicionamentos políticos frente ao mundo onde o indivíduo está (p. 19).

Por fim para entender o termo “comum” Leroy (2011) diz que o termo, muitas vezes é percebido como algo que “é de todos e para todos”, mas que não são livres para utilizar por todos. É mais uma forma de como esses territórios e recursos são apresentados à sociedade e como as populações tradicionais que fazem sua gestão afirmam a importância desses atributos espaciais e naturais para o futuro da humanidade.

Durante muitos anos a Amazônia foi vista como “terra de ninguém” (RIBEIRO, 2020) dando margem que esse território poderia ser ocupado de qualquer maneira, isso abriu margem para grileiros, madeireiros, criadores de

gado que tomaram vários territórios amazônicos de assalto, sem nenhuma regra apoderando-se destes espaços “livres” e agora avançam de forma sistemática para os territórios demarcados. Só no estado do Amazonas 41,5 milhões de hectares são terras públicas não protegidas (RAMALHOSO, 2018).

Figura 48: Mapa das áreas públicas desprotegidas na Amazônia.

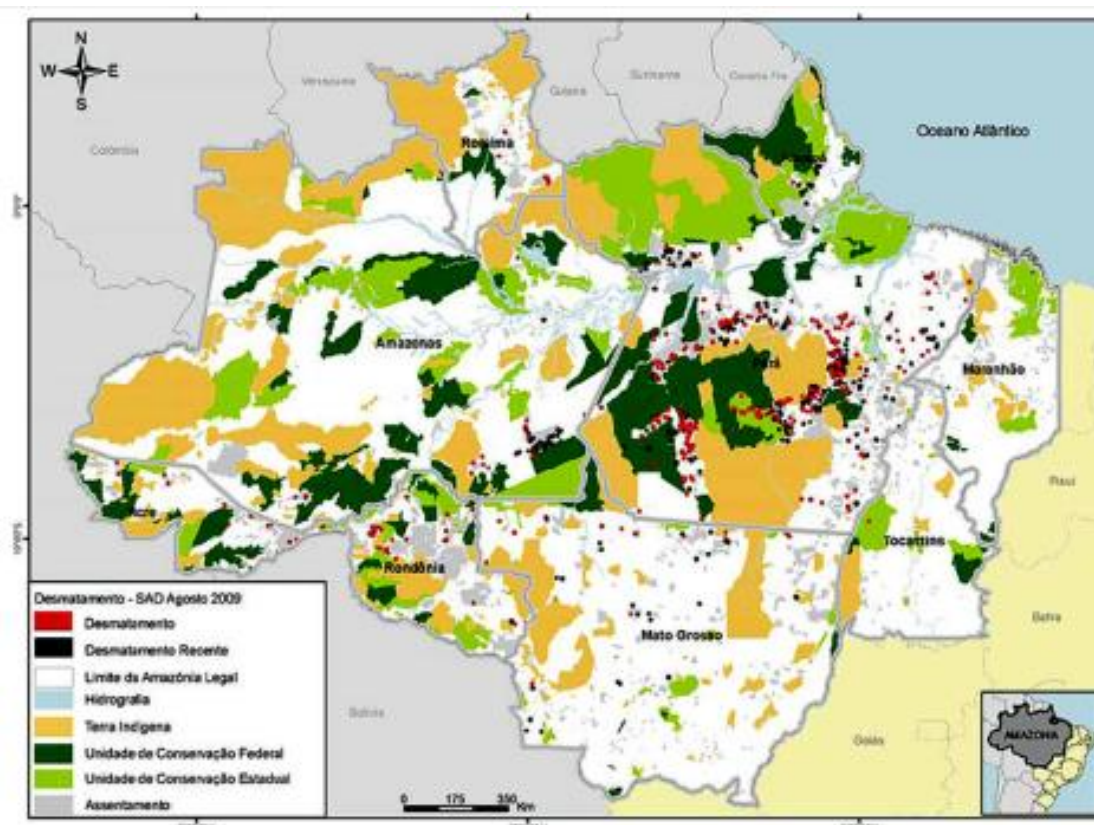


Fonte: IPAM, 2016.

Os territórios acima demarcados são áreas públicas, estaduais ou federais, desprotegidas, isto é, não estão demarcadas como unidades de conservação, nem terras indígenas, mas não por isso não são espaços de moradia e espaços de produção tradicional.

São territórios ocupados e geridos por populações locais, que junto com as áreas que constituem UCs e Tis, são espaços tradicionalmente considerados, por suas populações, como espaços de uso socioeconômico tradicional.

Figura 49: Mapa das áreas públicas protegidas na Amazônia (UCs e Tis).



Fonte: IMAZOM, 2009

Os povos cuidaram desses ecossistemas formados por águas, florestas, clima, atuando de forma natural dentro dos princípios da agrobiodiversidade e sociodiversidade. Esses povos atuaram e atuam na manutenção e no incremento dos atributos naturais. (RIBEIRO, 2020) A jurista colombiana, Margarita Flórez in Helfrich (2008) concebe ‘bem comum’ da seguinte maneira:

Entonces al hablar de bienes comunes desde la perspectiva de una parte de los habitantes de Latinoamérica, no nos referimos sólo a los bienes públicos, a los fiscales o a los de dominio público, que son categorías jurídicas definidas desde y para el Estado. Nos referimos principalmente a lo que hemos denominado lo nuestro, en lo que prima la esencia y la existencia, en la que radica nuestra entidad como pueblos. Sería mejor hablar entonces de lo nuestro, de lo que nos corresponde a nosotros como parte de un sistema. El hecho de ser colectivo (nuestro) no significa que tengamos el derecho de acabar, o extinguir los recursos sino que más bien habría una relación entre iguales para decidir sobre ellos. Tendríamos que ser responsables mutuamente, entre nosotros mismos pues lo que afecte a uno afecta a todas y todos. Estaría basado en una ética y una práctica de solidaridad y reciprocidad, de equilibrio y cooperación, contraria a la idea hoy en boga, reforzada por los tratados comerciales, de que todo es privatizable, todo puede, todo debe entrar en el mercado supuestamente como única manera de asignar valor, y prevenir su deterioro (p. 114).

Ao fazer essa identificação dos bens comuns como “lo nuestro”, Flórez o faz em contraponto ao termo jurídico *res nullius* que caracteriza o que não é de ninguém, como um bem público, algo do Estado ou gerido por ele. Ela insiste que esse “nosso” é aquele recurso ou território do qual um grupo, essencialmente grupos organizados, formais ou informais, faz a gestão, o uso e a proteção.

Interessante referenciar ao que já foi dito nesse trabalho, como esse nosso é algo muito presente nos diálogos com populações tradicionais quando se refere aos entes ecossistêmicos como nosso rio, nosso lago, nossa floresta, assim como nossa comunidade, nosso território. A noção de pertencimento, já demonstrada nas cartas de intenção dos candidatos e de indicação de suas organizações comunitárias para concorrerem a vagas no CVT fica explicitada no texto de Flórez.

Figura 50: Liderança egressa com associados da Associação de Pescadores de Fonte Boa, AM, em dia de eleição de diretoria.



Fonte: Acervo pessoal, 2021.

Esse nosso também vem acompanhado pela responsabilidade com os locais e seus atributos. Esse comum se perpetua numa forma de governança muito particular. Le Crosnier apud Leroy (2011) afirma sobre o comum que

(...) trata-se, para uma determinada comunidade, de criá-los, mantê-los, preservá-los, assegurar sua renovação, não num museu da natureza, mas como recursos que devem ficar disponíveis, que se deve evitar esgotar. Só existem Comuns com as comunidades que fazem a sua gestão, que sejam locais, auto-organizadas ou tendo regras coletivas fortes, inclusive leis e decisões de justiça. Os Comuns são lugares de expressão da sociedade e, nesse título, lugar de resolução de conflitos. (p. 7)

Então uma gestão de territórios comuns traz ao centro a discussão da participação social dos moradores e usuários deste espaço e do capital social constituído com contribuições intra e extracomunitário. Não há comunidade sem participação social de seus membros. Não há capital social sem a legitimação dos membros da comunidade, participantes das decisões e manobras coletivas e percebe-se que a gestão deve ser participativa e responsável para que o território comum seja conservado.

Figura 51: Liderança egressa atuando no monitoramento *in loco* do pescado do AP Jutai-Cleto, RDSM, 2021.



Fonte: Acervo pessoal, 2021.

Na região de abrangência do CVT/TSVA, além de diversas unidades de conservação de uso sustentável, existem os acordos de pesca, que são geridos pelos usuários dos recursos naturais da área, que nem sempre são

propriamente moradores da área. Esses acordos surgem como uma proposta de ordenamento territorial, que para Moreira in Santos et al. (2007) “inclui assim a ideia de uma orientação para um fim”, com a finalidade de instaurar “o controle regulatório que contenha os efeitos da contradição da base espacial sobre os movimentos globais da sociedade e a mantenha funcionando nos parâmetros com que foi organizada” (p. 77).

O mesmo autor ainda afirma que “o ordenamento territorial não é, pois, a estrutura espacial, mas a forma como esta estrutura espacial territorialmente se autorregula no todo das contradições da sociedade, de modo a manter a sociedade funcionando segundo sua realidade societária” (p. 77)

Os territórios dos acordos de pesca podem ser gerenciados por pescadores locais e sócios de colônias de pescadores, por exemplo, com a parceria de órgãos governamentais e da sociedade civil. Outro exemplo são as unidades de conservação, especialmente as de uso sustentável. Sua gestão é feita entre o órgão governamental responsável pela UC, pelos representantes dos moradores e usuários e por outras organizações governamentais e não-governamentais. É que se se chama de cogestão.

Esses territórios de uso comum de vários usuários são inúmeros em várias regiões. No território de abrangência do Centro, existem as unidades de conservação, os complexos de lagos localizados fora das UCs, ilhas, restingas, assentamentos agrícolas, entre outros.

Para os moradores e usuários desses territórios, que historicamente nunca ou pouco tiveram apoio governamental, a governança ambiental e a participação social garantem as “inovações nas formas de cogestão do território” que “têm mais possibilidades de reconciliar visões de cima com visões de baixo que formas centralizadoras e homogeneizadoras de ordenamento territorial.” (LITTLE, 2002, p. 20)

Para esse mesmo autor:

Aqui, a questão territorial não se deixa levar pela lógica estatista do mundo moderno, mas reclama por outra lógica, que respeite a diferença e o exercício pleno dos direitos dos povos tradicionais. Para esses grupos, que mantiveram seus territórios sociais durante longo tempo sem o apoio do governo (ou apesar dele), a problemática do ordenamento territorial é uma questão de defesa de seus territórios históricos. (p. 20)

A atuação coletiva organizada de diversos agentes, sejam indivíduos ou organizações, para a gestão e proteção de territórios de uso e ocupação, com regras pré-estabelecidas e construídas coletivamente é uma das maiores conquistas das populações tradicionais e de entidades de classe. Durante décadas esses grupos (moradores e usuários dos territórios) se digladiaram, mas, com o apoio e assessoria especializada e bem-intencionada, perceberam que somente a ação conjunta e organizada em prol dos territórios requeridos foi possível criar espaços de gestão e uso sustentável dos recursos destas áreas.

Com isso, a gestão de territórios, antes alvo de disputas, pode consagrar-se em espaços comuns de deliberação e uso, contando com a organização coletiva para efetuar ações sustentáveis como o manejo e a gestão participativa.

Figura 52: Liderança egressa do CVT atuando no fortalecimento dos produtos das populações tradicionais, 2021.



Fonte: Acervo pessoal, 2021.

Na região do Médio Solimões observa-se que a gestão dos territórios compartilhados pelos manejadores é realizada através de fóruns participativos, como os Conselhos Deliberativos (Reservas Extrativistas e Reservas de

Desenvolvimento Sustentável), Conselhos Consultivos (Florestas Nacionais), além de associações comunitárias e coordenações, essas duas últimas quase que exclusivamente formadas por usuários, em sua grande maioria formada por moradores dos territórios de manejo.

Sobre esses fóruns participativos percebe-se o engajamento dos novos gestores formados pelo CVT/TSVA. Essa participação acontece de diversas maneiras e com diversos graus de aliciamento. Um dos técnicos entrevistados para esse trabalho, avalia a participação de alguns egressos em suas organizações coletivas.

(...) praticamente, os que estão hoje inseridos nos contextos de pesca, têm a sua atuação. Pode ser pouca, pode ser mínima, mas de certa forma tem uma atuação bem positiva. Mas a gente também tem experiência de alunos do CVT se tornarem a principal liderança daquela organização, um exemplo é o Silas (Z-23), também os 'meninos' ali do Copeá, que de certa forma, não foram orientados pela gente (Programa Manejo de Pesca), mas eles contribuem bastante para o grupo que os indicou. O grupo tem um certo empoderamento deles ali, dentro do grupo, isso facilita muito, a questão da execução das atividades. Nos grupos de pesca que a gente trabalha, tem essa situação de confiar ou de acreditar, aí dá a responsabilidade para essa pessoa desenvolver e crescer. (Técnico 02 - entrevista encontrada na Intranet do IDSM - O:\DMD\CVT\Privado\Transcrições entrevistas)

O mesmo técnico 01 alerta que, apesar dos egressos terem sido escolhidos pelas suas organizações “tem alguns grupos, onde os alunos não sentiram essa confiança” não conseguindo “se desenvolver ao ponto de ter mais destaque nas suas organizações”. Ele avalia que essa fato não é por falta de interesse dos estudantes e egressos, “mas pelas oportunidades que suas organizações estão dando ou que não estão dando a eles” (IBIDEM - entrevista encontrada na Intranet do IDSM - O:\DMD\CVT\Privado\Transcrições entrevistas).

Em um dos territórios citados por este técnico é sabido que os egressos de um dos acordos de pesca (Paraná do Jacaré) foram convidados pela coordenação legitimada a assumirem a tarefa de organizar o grupo para a criação de uma associação que os represente juridicamente frente à federação de pesca da região. Isso é um avanço nas questões organizacionais e também na legitimação destes jovens no papel de gestores administrativos do seu território.

De qualquer forma, os técnicos 02 e 03 discutiram que a atuação dos jovens frente ao território do qual faz parte, depende muito de sua opção e engajamento pessoal, além do tempo de participação. Analisando a situação de outro acordo de pesca da região. O Técnico 03 diz que a participação de dois egressos de turmas diferentes e de idades diferentes, começam a se alinhar a partir da participação do mais jovem.

Ele analisa que embora o mais jovem participasse das reuniões do acordo de pesca antes de ser estudante do CVT/TSVA, ainda era uma presença muito silenciosa, “de fundo” de sala. Já o outro estudante, mais velho, era atuante nas decisões e opiniões.

Segundo ele, a relação pessoal, familiar (se houve problemas dos pais na organização), casos de ilícitos (autuado descumprindo regras do manejo), além da idade e nível de participação acarretarão alguma dificuldade na legitimação do egresso em sua organização.

De qualquer forma, a autonomia das organizações comunitárias na gestão dos seus territórios encontram diversos obstáculos a sua frente. Um deles é o desconhecimento legal das ações de gestão e a falta de um planejamento estratégico de suas atividades organizativas.

Os egressos do Centro têm, no conteúdos das disciplinas que participam, noções legais, administrativas e organizacionais que facilitarão alguns processos que podem ser essenciais para seus coletivos na gestão de seus territórios e atividades socioprodutivas.

A GOVERNANÇA SOCIOAMBIENTAL NA PERSPECTIVA DO PÚBLICO DO CVT/TSVA

Enfim analisando a percepção dos egressos e dos comunitários acerca da governança socioambiental a partir de sua participação no CVT/TSVA fica evidente que a maioria dos estudantes incrementaram sua participação, assim como conseguiram maximizar seu capital social, favorecendo as ações e a compreensão de seus pares.

Há exemplos de jovens egressos atuando, com a legitimidade das lideranças veteranas, na organização de seus territórios por meio da criação e gestão de associações. Essa ação preconiza que a elegibilidade dos jovens para cursarem o CVT tornou-se legítima em seu retorno, confrontando seus conhecimentos de forma positiva e colocando-os em prática com a anuência dos seus pares. Esse é um processo de discussão e negociação eficaz nas comunidades e organizações comunitárias.

Jovens egressos tornam-se gestores de grandes organizações, com traquejo social e grande poder de articulação e capacidade política, sabendo conciliar pautas comunitárias e organizacionais com eficiência, arregimentando novos membros, oportunizando sua participação.

Essa talvez seja uma das maiores contribuições do processo educativo do CVT/TSVA, favorecer que seus egressos abram espaços de compartilhamento de poder com outros agentes, favorecendo a troca geracional, sem perder de vista a experiência dos membros veteranos.

A proposta do Centro de instrumentalizar os estudantes com conhecimentos e práticas que facilitem uma participação mais eficaz nesses espaços, estimulando sua pró-atividade e criticidade, buscando autonomia e justiça para todos foi alcançada por uma grande maioria dos seus estudantes.

Outro dado interessante observado nas narrativas da maioria das lideranças entrevistadas foi a ausência de notícias dos egressos que optaram em não fazer parte da organização após a finalização de seu período letivo. Esses jovens, no seu ato de afastar-se da organização, acabaram invisibilizados para a mesma.

Esses jovens decidiram, por conta própria, mudar de comunidade, de território, de município, de estado, por razões diversas, mas seguem pleiteando a felicidade e a busca da resolução de suas demandas pessoais e profissionais. Foram em busca de emprego remunerado, casaram-se e optaram em seguir seus cônjuges e, apesar de manterem-se próximos de sua base, optaram por não realizar nenhum trabalho coletivo de forma voluntária, assumindo o trabalho de professores ou agentes comunitários de saúde.

Suas organizações comunitárias mostraram uma certa frustração com essas atitudes, totalmente fora da gerência do CVT/TSVA. Também fica claro que as comunidades e empreendimentos soletivos não têm a presibilidade de

fatos assim quando fazem a identificação dos candidatos para o Centro. Existem casos emblemáticos, mas poucos que poderiam não ter sido a melhor escolha no momento.

Ato semelhante se observa com aqueles que iniciaram o processo coletivo após seu plano de ação, mas que se afastaram como medida de resguardar-se, já que o coletivo não conseguiu assimilar, por diversos motivos, sua proposta ou seu plano. Esse segundo caso, diferente do primeiro, os egressos são avaliados, pelos técnicos entrevistados, de forma positiva e sempre reconhecidos por tentarem ou por continuarem na organização, mesmo que sem função ou tarefa constituída.

Os demais, em seu retorno, estavam imbuídos de saberes e práticas de gestão, tornando-se artífices de processos mais eficazes de coordenação, ordenamento coletivo e aquisição de novas formas de organização.

Logicamente o estudo dessa categoria e desses enfoques lançam luzes sobre os processos de seleção e metodológico do Centro, apoiando em uma avaliação mais coerente a partir das considerações dos interlocutores participantes deste trabalho.

Como foi dito no texto, houve uma mudança nítida na percepção das lideranças comunitárias acerca do CVT e essa sobreveio a partir das primeiras turmas começarem a atuar em suas bases.

Logicamente, territórios onde houve desistência ou afastamento de estudantes e egressos, houve um desconforto por parte das lideranças aos indicarem novos membros para o Centro. Isso se deve muito à expectativa inicial e como ela se desencadeou aos final do tempo de estudo.

Essa discussão será base de um monitoramento de egressos que está em vias de iniciar, propondo um entendimento junto às bases, visualizando a relação expectativa-frustração das lideranças, além das interações destas com os egressos que permaneceram e assumiram papéis sociais de gestão em suas organizações.

Essa tarefa estava no bojo deste trabalho, mas que infelizmente, por causa do motivo pandêmico durante a pesquisa, não pode ser realizado pela proibição de acompanhar atividades, em campo, por quase dois anos.

De qualquer forma, o texto joga luzes sobre essa situação e a partir disso, é possível visualizar novas propostas metodológicas, desde a

candidatura, prosseguindo por todo o itinerário formativa, até o acompanhamento socioparticipativo dos egressos.

Também abre espaço para uma nova pesquisa. A partir do tempo presente, no intuito de verificar como se dará, em um futuro próximo, a atuação desses gestores formados pelo CVT/TSVA e que hoje já estão inseridos em organizações comunitárias? Como serão avaliados pelos seus pares? Como as equipes técnicas de assessoria avaliam suas ações de gestão dos processos administrativos e conservacionistas desses egressos?

Também é importante avaliar como a rede de relações e parcerias foi sendo urdida por esses agentes, se foi de forma ativa, passiva, de igualdade ou subalternidade.

Essas questões que não foram levantadas nesse estudo poderão servir de complemento para ele e também para lançar novas luzes para o processo de construção do Projeto Político Pedagógico do Centro. Quais ferramentas são ainda necessárias para que esses gestores, por ele formados, possam ser cada vez mais autônomos, dialogais e artífices de processos horizontais de gestão e organização.

REFERÊNCIAS

ABERS, Rebecca; KECK, Margaret. Mobilizing the state: the erratic partner in Brazil's participatory water policy. *Politics & Society*, vol. 37, n. 2, 2009. p. 289-314

ABRAMOVAY, R. O capital social dos territórios: repensando o desenvolvimento rural. Economia Aplicada. v. 4, n° 2, abril/junho. São Paulo: USP, 2000.

ASSIS, M. M. A.; KANTORSK, L.; TAVARES, J.L. Participação Social: Um espaço em construção para a conquista da Cidadania. Revista Brasileira de Enfermagem. Brasília, v. 48, n. 4, p. 329-340, out./dez. 1995.

BRASIL. Lei nº6040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/decreto/d6040.htm>. Acesso em 21 de fevereiro de 2015.

BUSSLER, N.R.C. et al. Responsabilidade social e a governança corporativa: perspectivas de gestão socioambiental nas organizações. Revista de Gestão e Organizações Corporativas. Santa Maria/RS: v.4, n.8, jul./dez. 2017, p. 91 – 108.

CHAVES, Maria P. S. R. Uma experiência da pesquisa-ação para gestão comunitária de tecnologias apropriadas na Amazônia: o estudo de caso do assentamento de Reforma Agrária Iporá. 2001. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica) – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, SP.

COLEMAN, JAMES S. Social Capital in the creation of Human Capital. American Journal of Sociology. v. 94. n. 1. p. S95 – S120. 1988.

COSTA, Yuri. Comunidades tradicionais: pelo direito de existir e de resistir. Fórum DPU. São Paulo: ed. 7, ano 2, p. 1 – 2, out.-dez. 2016.

DIEGUES, Antônio Carlos. O Mito Moderno da Natureza Intocada. 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 1996. 199p.

FERRAREZI, Elizabete. Capital Social: conceitos e contribuições às políticas públicas. Revista do Serviço Público, Brasília, ano 54, n. 4, p. 7-22, out./dez. 2003.

FISCHER, Tânia. Gestão social do desenvolvimento de territórios. Revista Psicologia: Organizações e Trabalhos, v. 12, n. 1, p. 113 – 120, jan./abr. 2012.

FONSECA, I.F.; BURSZTYN, M. A Banalização da Sustentabilidade: reflexões sobre governança ambiental em escala local. Sociedade e Estado. Brasília, v. 24, n. 1, p. 17-46, jan./abr. 2009.

GUDOLLE, L. S.; ANTONELLO, C. S.; FLACH, L. A aprendizagem situada, participação e legitimidade nas práticas de trabalho. RAM - Rev. Adm. MacKenzie, vol. 13, n. 1, SÃO PAULO, SP, jan./fev. 2012 • p. 14-39

HAESBAERT, Rogério. Dos múltiplos territórios a multiterritorialidade. In: SANTOS, Milton. et al. Território, territórios: ensaios sobre ordenamento territorial. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina. 2007.

HELFRICH, Silke (org.). Genes, bytes y emisiones: bienes comunes y ciudadanía. Fundación Heinrich Böll: 2008.

LEFF, Enrique. Complexidade, racionalidade ambiental e diálogo de saberes. Educação e Realidade, v. 34, n. 3, p. 17 – 24, set./dez. 2009.

LEROY, Jean Pierre. Territórios e bens comuns. Agriculturas, v. 8, n. 4, p. 4 – 8, dez. 2011.

LIMA, Deborah de Magalhães. A Construção Histórica do Termo Caboclo: Sobre estruturas e representações sociais no meio rural amazônico. Novos Cadernos NAEA. Belém/PA, vol. 2, n. 2, dezembro-1999.

LIRA, Talita de Melo; CHAVES, Maria P.S.R. Comunidades Ribeirinhas na Amazônia: organização sociocultural e política. Interações, Campo Grande, v. 17, n. 1, p. 66-76, jan./mar. 2016.

LITTLE, P.E. Territórios Sociais e Povos Tradicionais no Brasil: Por uma antropologia da territorialidade. Brasília: UNB, 2002. 32p. (Série Antropologia)

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. A educação como capital social e o papel da escola na reprodução da desigualdade. Cocar, Belém/PA, v. 11, n. 21, p. 344 – 371. Jan./jul.2017.

MAHEIRIE, Kátia; ZANELLA, Andréa Vieira. Juventude e política: Cenários de visibilidade e invisibilidade. Estudos de Psicologia, 18(2), abril-junho/2013, p. 325.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MARCONATTO, Diego; PEDROZO, Eugenio Ávila. Capital Social: uma visão integrada. In: Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração. 35., 2011. Rio de Janeiro: **Anais**. EnANPAD, 2011.

MILANI, CARLOS R.S. O princípio da participação social na gestão de políticas públicas locais: uma análise de experiências latino-americanas e europeias. *Revista de Administração Pública*, vol. 42, n. 3, p. 551-579, maio/jun. 2008.

MOREIRA, Ruy. O espaço e o contra-espaço: as dimensões territoriais da sociedade civil e do Estado, do privado e do público na ordem espacial burguesa. In: SANTOS, Milton. et al. *Território, territórios: ensaios sobre ordenamento territorial*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina. 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice.; CATANI, Afrânio (org.). *Pierre Bourdieu – Escritos de Educação*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 251p.

OLIVAL, A.A.; SPEXOTO, A.A.; RODRIGUES, J.A. Participação e cultura política: os conselhos municipais de desenvolvimento rural sustentável no território Portal da Amazônia. *RER*, Rio de Janeiro, vol. 45, n. 4, p. 1013-1035, out/dez 2007 – Impressa em novembro 2007.

ORLANDO, Ricardo Silveira; KERBAUY, M^a. Teresa Micael. Perspectivas teóricas de análise de questões ambientais: capital social e governança. In: *Encontro Nacional da ANPPAS*. 4., 2012, BELÉM: EnANPPAS, 2012. p. 10 – 16.

PATEMAN, Carole. *Participação e Teoria democrática*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1992. 158p.

PEGORIN, M.C.; THEISEN, M. Governança Socioambiental e Gestão Participativa: Um estudo de caso do plano de manejo do PMN Prainha e PMN Grumari. In: *CONGRESSO NACIONAL EM EXCELÊNCIA EM GESTÃO, 12 & INOVARSE*, 3., 2016, Rio de Janeiro: FIRJAN/RJ, 2016. p. 1 – 23.

PIZZIO, Alex. *Capital social ético e desenvolvimento comunitário: o caso da organização de mulheres indígenas Masehal Siuamej Mosenyolchikauanij*. 2017.

PNUD. *Desarrollo humano in Chile*. Santiago del Chile: PNUD/ONU, 2000.

PUTMAN, Robert de. *Comunidade e democracia: A experiência da Itália moderna*. 5. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006. 3. reimpr. 2009. 262p.

RAMALHOSO, Wellington. "**Terra de ninguém**", floresta desprotegida da Amazônia é maior que a França. 13. março. 2018. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/meio-ambiente/ultimas-noticias/redacao/2018/03/13/terra-de-ninguem-floresta-desprotegida-da-amazonia-e-maior-que-a-franca.htm>>. Acesso em: 20/01/2022.

REGATIERI, S.A.; CAVALCANTE, K.V.; IMBIRIBA, M.F. Caracterização para o processo seletivo do Centro Vocacional Tecnológico no Médio Solimões, Amazonas. In: Simpósio Nacional de Pesquisas Científicas para Ensino das Ciências Ambientais, 2., 2021, Tefé/AM. Apresentações, SCIENTIA, 2021. p. 1 – 13.

REGATIERI, Sandro Augusto. Relatório de Turmas do CVT – Compilação de números. Intranet IDSM. Tefé, 2020.

REGATIERI, Sandro Augusto. **Relatório de Seleção – Turma 2018/2019**, fevereiro/2018. Intranet IDSM. Tefé, 2018.

REGATIERI, Sandro Augusto. **Relatório de Visita Pastoral da Criança** – Paróquia Divino Espírito Santo, Uarini/AM. abril/2002. Uarini/2002.

RIBEIRO, Vanderlei Vazelesk. Terra de ninguém? Estado, questões agrárias e movimentos sociais nas Amazônia brasileira e peruana: Do extrativismo ao neoextrativismo passando pelos regimes militares (1850-2009). Nova Revista Amazônica – v. VIII – n. 01 - ABRIL 2020. P. 113-131.

ROCHA, Sandra Damasceno da. Organização política das comunidades ribeirinhas da Amazônia: Ações de resistência do ‘Campeinato das águas’. In: Encontro Anual da ANPOCS, 39., 2015, Caxambu/MG: Anais, ANPOCS, 2015. p. 1 – 22.

SANTOS, M. et al. Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SIGNIFICADOS. Significado de Participação social. 2014. Disponível em: <https://www.significados.com.br/participacao-social/>. Acesso em: 01/11/2021.

SILVA, José Bittencourt da. Populações tradicionais, ação comunitária, capital social e educação: Um debate necessário à efetivação das reservas extrativistas na Amazônia. Portal de Revistas Científicas da UFPA, Belém/PA, v. 8, n. 10 2014. Dossiê Educação, Cultura e Desenvolvimento social. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/index/search/authors/view?firstName=Jos%C3%A9&middleName=Bittencourt%20da&lastName=Silva&affiliation=ICED%20UFPA&country=BR>>. Acesso em: 10 set. 2021.

TÖNNIES, Ferdinand. Comunidad y sociedade. Buenos Aires: Editorial Losada, 1947.

WEBER, Max. Comunidade e sociedade como estruturas de socialização. In: FERNANDES, Florestan. Comunidade e sociedade. São Paulo: Nacional, 1973.

WEISHEIMER, Nilson. Sobre a invisibilidade social das juventudes rurais. Desidades, Rio de Janeiro, n. 1, ano 1, dez. 2013. p. 22-27.

PRODUTO EDUCACIONAL UMA OUSADIA: O PROTOCOLO PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PARTICIPATIVA

A partir das discussões deste trabalho dissertativo e considerando que para a formação de novos processos educacionais facilitadores da inclusão das populações ribeirinhas e rurais da Amazônia nas novas dinâmicas socioprodutivas e organizacionais que as agências governamentais, financiadoras e de fiscalização apresentam é urgente que novas propostas educacionais sejam instauradas.

Esses processos educacionais inclusivos favorecem uma abertura para que as organizações comunitárias entrem nessas dinâmicas de forma igualitária e equitativa, munidas de conhecimentos e técnicas que facilitem sua entrada nas esferas de poder para discutirem e negociarem com governos e agências do terceiro setor em “pé de igualdade”.

Ao mesmo tempo uma educação que seja participativa, onde os agentes da educação e as organizações comunitárias propiciem novas formas de educar, estabelecendo diálogo, reconhecimento e legitimidade na construção dos processos educativos. Uma educação que parta da demanda regional, arquitetada de baixo para cima, horizontalizada e democrática.

Sem esses critérios não há educação, que aliás, sempre deve ser inclusiva e participativa, mas em ambientes ou para ambientes coletivos, é imprescindível ter essas características.

Com isto a criação de um protocolo tem o intuito de apresentar as bases para a construção de modelos educacionais participativos e inclusivos para populações tradicionais na Amazônia potencializando as ações de suas organizações sociais.

A proposta tem como modelo o Centro Vocacional Tecnológico “Tecnologias Sociais da Várzea Amazônica” – CVT/TSVA do Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá – IDSM, fundado em 2013, em TEFÉ/AM e que atende jovens e lideranças comunitárias da região do Médio Solimões, podendo ser transposto para outros territórios amazônicos,

respeitando as especificidades de cada contexto social, territorial ou eco-produtivo.

O presente protocolo não exaure todas as propostas metodológicas ou pedagógicas para a elaboração de iniciativas educacionais, formais ou não-formais, na região Amazônica, mas quer ser um modelo possível para ações educativas, onde a inclusão seja regra dentro de processos participativos de gestão e implementação. Ele surge de um intenso projeto de educação estabelecido no decorrer de oito anos junto a comunidades e agentes educadores da região, a partir de saberes e de conhecimentos acadêmicos e comunitários, em um processo de constante avaliação e correção, embasados em metodologias participativas e inclusivas de educação popular e libertadora.

A partir de um projeto de mestrado do Programa de PósGraduação em Rede de Ensino das Ciências Ambientais – PROFCIAMB, essa experiência foi avaliada e compilada, resultando neste protocolo que propõe a disseminação desse modelo educativo para outras regiões da Amazônia. Este protocolo também aponta para um processo de disseminação científica, conduzido no processo de diálogo entre os saberes e conhecimentos tradicionais e científicos, que ocorre em sala de aula, mas especialmente no campo prático das comunidades e organizações ribeirinhas de origem dos estudantes.

Esse processo ocorre no contato cotidiano das organizações comunitárias com seu meio social e em seu ecossistema, criando um encadeamento socioambiental, que leva ao entendimento das relações ecossistêmicas.

Esse processo educativo parte do enfoque das ciências ambientais, com toda a compreensão da complexidade que elas trazem e que ajudam no entendimento para justificar e praticar uma sustentabilidade ambiental.

Impossível pensar em uma educação contextualizada, participativa e inclusiva, se não compreender a complexidade ambiental que as comunidades e associações vivenciam no cotidiano amazônico, se essa aderência não existir, o projeto educacional perde a novidade que traz, mantendo a proposta formalizada e, sabiamente, ultrapassada de educação descontextualizada, de práticas excludentes e centralizadoras.

Nisso se consiste a inovação que este protocolo traz. Educar de forma contextualizadora, por isso não é um manual e sim um protocolo que sinaliza

proposições, pois em cada território é uma realidade diferente e, portanto, a forma de conceber um projeto educativo deve levar em consideração a situação encontrada. Não existe a possibilidade de construir processos educativos inovadores mantendo o formato que ainda vigora, de paradigmas e métodos excludentes e exclusivistas.

A Amazônia é uma colcha de retalhos, cheia de heterogeneidades. Nesse imenso território se formalizam centenas de realidades sociais, imersas em outras centenas de territórios socioambientais e sua grande maioria ainda recebem propostas educativas descontextualizadas. A aplicação do processo apresentado por este protocolo se concretiza na necessidade que essas organizações têm de aprimorar seus processos de interação ambiental, social e produtiva.

Processos educativos, participativos e inclusivos podem ser a chave da construção cidadã para povos que por séculos foram relegados às margens, não dos rios, mas da sociedade, e com formas mais comprometidas de educação, podem encontrar sua autonomia e a garantia de conservação de sua cultura, seus costumes e seus territórios.

Para explicar a construção do protocolo e suas propostas, esse capítulo irá explicitar os passos que devem ser tomados para sua implementação seguindo os passos orientados no produto educacional.

O Projeto Político Pedagógico: o futuro começa já

O Projeto Político Pedagógico – PPP é um documento institucional, que tem que ser vivenciado diariamente, facilitando os processos desencadeados a partir de sua construção. A própria palavra “projeto”, etimologicamente, oriunda do latim quer explicitar o termo “lançar para frente”. Então o PPP é um produto que surge orientado para o futuro, para o planejamento cotidiano de ações, práticas, métodos, processos.

Gadotti (1994) articula que

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser

tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (p. 579)

Frente a toda discussão realizada no primeiro capítulo dessa dissertação, acerca da educação, a ruptura com a realidade descontextualizada, desarticulada, facilitadora de processos excludentes e não participativos é urgente, para fazer com que uma nova possibilidade educacional para as populações amazônicas possam entrar em um processo autônomo de conquista de direitos e de possíveis articulações socioambientais.

Em tempo, o PPP aciona dois termos caracterizadores da palavra projeto, político e pedagógico. Entende-se que todo

(...) projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (VEIGA, 1998, p.2)

Os dois termos “político” e “pedagógico”, têm uma indissociável relação. E é neste caminho que o PPP deve ser considerado, como um processo constante de reflexão e discussão dos problemas e demandas da escola, na busca de alternativas possíveis à concretização de sua intencionalidade, que "não é descritiva ou constatativa, mas é constitutiva" (MARQUES 1990, p. 23).

Político e pedagógico têm assim uma significação indissociável. Neste sentido é que se deve considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, que "não é descritiva ou constatativa, mas é constitutiva" (Marques 1990, p. 23).

Por isso, o PPP deve ser um trabalho a várias mãos, a vários pensamentos, mas um só objetivo, o de criar uma educação mais participativa e inclusiva, contextualizada na realidade local, com vista ao futuro cada vez mais pleno e possível, onde sujeitos se tornem protagonistas da própria reflexão, discussão e ação. Sobre a importância do PPP na articulação de forças e da criação de uma estrutura mais horizontalizada de gestão e educação, Vasconcellos (2002) explicita que

O Projeto tem uma importante contribuição no sentido de ajudar a conquistar e consolidar a autonomia da escola, criar um clima, um *ethos* onde professores e equipe se sintam responsáveis por aquilo que lá acontece, inclusive em relação ao desenvolvimento dos alunos. De certa forma, é o Projeto que vai articular, no interior da escola, a tensa vivência da descentralização e, através disto, permitir o diálogo consistente e fecundo com a comunidade e com os órgãos dirigentes. (p. 21)

Veiga (2003) lembra que o PPP é um instrumento que exige o engajamento para que seja o mais democrático possível, criando sinergia, o desenvolvimento de pertença e mobilização de protagonismos de todos os participantes, tudo para que a ação coletiva produza muitos frutos (p. 275). Após a construção deste documento, audiências devem ser realizadas para apresentar o documento, seja como uma devolutiva do resultado, como para possíveis adequações.

O PPP é um documento que tem a intencionalidade de ser revisado sempre que necessário, incrementado e até mesmo modificado, sempre respeitando as mudanças sociais que ocorrerem na estrutura local onde o processo escolar é desencadeado. Essa característica faz com que o documentos esteja sempre em consonância com a educação demandada pela sociedade e pelos seus partícipes no momento atual de sua vigência.

Outro passo importante da construção do PPP é a percepção de que ele é um instrumento que reflete toda a proposta pedagógica da instituição, nele devem constar pontos importantes como contextualização e caracterização do território de abrangência e do público alvo, critérios de seleção comunitária de candidatos, formação dos docentes, metodologias.

Regras de funcionamento devem constar em um outro documento, o **Regimento Interno**, este construído também de forma participativa, já com o público da instituição (docentes, discentes e parceiros).

Caracterização e contextualização do PPP

Toda instituição de ensino está localizada e atenderá a um território específico, facilitando que os processos pedagógicos sejam contextualizados na área onde ocorrerem, portanto, a caracterização do local é imprescindível

para que possa atender de maneira eficaz ao público que habita e utiliza esse território.

Cabe entender que a concepção de território não pode se confundir com área de abrangência com dados populacionais ou um espaço geográfico resultante de um estabelecimento do Estado, é preciso entender que território tem uma constituição histórica de poder e pertencimento, de construção identitária que precisa ser levado em conta nos momentos de implementação de processos e projetos sociais, sejam governamentais e não governamentais.

Sposati (2013), ao falar de contextualização de um território, afirma que

(...) é como lhe conferir pés, pois isto permite o conhecimento de estradas, caminhos, marchas e contramarchas, movimentos, contornos particulares, heterogeneidades, diversidades e desigualdades. A historicização plantada em um chão de relações impulsiona a leitura de expressões da questão social. (p. 8)

Conhecer e caracterizar um território facilita que o processo seja coerente e capaz de ser mais agregador de ideias, propostas e entendimentos, facilitando o engajamento do público-alvo. Os procedimentos metodológicos e as ferramentas para essas caracterizações são diversas e quanto mais participativas for, melhores serão os resultados. O grupo responsável pela articulação e construção do PPP deve escolher, de maneira participativa e madura, quais os métodos mais eficazes para o processo que querem desencadear, para minimizar erros e incongruências que fariam o projeto já nascer defasado ou descontextualizado, um grande perigo.

Público-alvo do processo educacional

A seleção do público-alvo para um projeto educacional parece óbvio, mas este pode ser um problema, dependendo do contexto em que a iniciativa está inserida. Nem sempre os processos educativos ocorrem da maneira correta para o público em questão.

No caso do CVT/TSVA, a proposta surgiu para capacitar jovens dos projetos de manejo e gestão das unidades de conservação da região do Médio Solimões. Inicialmente, a faixa etária dos participantes era de 18 a 24 anos, muitos recém saídos da adolescência. Logo ao final da primeira turma do

Centro, foi possível avaliar que pessoas estratégicas das organizações ficaram de fora do Centro. Isto ocasionou uma perda concreta na troca de experiência e prática social. Já na segunda turma, só havia limite de idade inferior, sem limite acima dos dezoito anos.

Substancialmente isso não mostrou uma grande mudança nos quadros estruturais do Centro e nem no perfil etário dos estudantes, que ainda girava em torno dos 18 a 26 anos, mas outras pessoas mais velhas e até mesmo mais atuantes, puderam participar do processo educativo, aprendendo e trocando experiências, teorias e práticas.

De qualquer forma, o projeto educacional já deve delinear qual público-alvo deve participar da proposta levando em consideração a demanda social que ocasionou o projeto. A faixa etária é algo importante para ser identificado, assim como a classe profissional, as funções, gênero, identidade étnica. Essa caracterização deve estar alinhada com a proposta do projeto educacional, sempre no intuito de desencadear processos de autonomia, protagonismo e inclusão socioeconômica de maneira participativa.

A formação de um corpo docente democrático e democratizador

A formação de professores para as atividades didáticas da iniciativa educacional é imprescindível para que esses sejam sensíveis ao objetivo da proposta, até mesmo participando da construção do PPP, o que garantirá que a ação didática seja implantada dentro dos objetivos do projeto. Para Santos e Jacobi (2011) o projeto tem a prerrogativa de

contribuir na formação de professores-investigadores em exercício, a partir da reflexão sobre a atividade docente em sala de aula e em campo, e na construção de novos conhecimentos e procedimentos metodológicos para o estudo do ambiente, tendo em vista a importância da qualificação do lugar/ambiente onde a escola se localiza. (p. 266)

Não basta criar um projeto educacional inclusivo e participativo sem articular com os docentes, que farão parte da proposta, um engajamento e uma ação educativa diferenciada. É imprescindível que estes se associem à

iniciativa integralmente, considerando que seu papel facilitador, provocador e educador é essencial para que seja cumpridos os objetivos da proposta.

Nem sempre a formação inicial, seja em magistério ou licenciatura, facilita uma ação democrática no ato de educar. É necessário o estabelecimento de linhas convergentes em torno da iniciativa, sempre em prol da otimização das metodologias sempre e cada vez propulsoras da participação horizontalizada dos agentes da educação dentro do projeto.

No CVT/TSVA ocorreram casos de professores que mostraram que a proposta educacional verticalizada e calcada na educação bancária, caracterizada por Freire (2014). Santos e Jacobi (2011) em sua pesquisa observaram a mesma situação e concluíram sobre esses professores que

concebiam o ensino como um processo de transmissão de conteúdos pareciam desenvolver suas investigações orientados pela racionalidade técnica, valorizando a teoria e sua aplicabilidade prática, ao contrário daqueles que concebiam o ensino como processo dialógico de construção de conhecimentos, e que, portanto, desenvolviam suas investigações em espirais autorreflexivas, orientados pela racionalidade prático-teórica. (p. 268)

Portanto a escolha e acompanhamento dos professores é imprescindível para a boa implementação do projeto e de suas pretensões educacionais. Professores democráticos e participativas tendem a propor metodologias mais abrangentes e que facilitem a constextualização do saber, mas o acompanhamento pedagógico é muito importante para que haja sucesso no aprendizado e no engajamento dos docentes e dos discentes, por consequência.

Em iniciativas para públicos formados por populações tradicionais e povos da floresta, além daqueles ligados ao mundo rural e ribeirinho, é imprescindível que os professores sejam iniciados em conhecimentos antropológicos e culturais, sendo sensíveis a causas e realidades locais. Assim como uma iniciação a propostas de gênero, inclusive em identidade de gênero e orientação sexual.

Os professores que atuarão na iniciativa educacional devem estar disponíveis para atividades de formação e vivências sociais com os estudantes e os demais membros do corpo técnico da iniciativa

O caminho metodológico para uma educação participativa e inclusiva

As metodologias para um processo inclusivo e participativo são várias. No protocolo foram apresentadas algumas que compoem ou foram importantes para o processo desencadeado no CVT/TSVA. Elas serão explicitadas aqui no corpo do texto, com maior embasamento teórico, mas no protocolo foram resumidas.

Interdisplinaridade

Etmologicamente, interdisciplinaridade significa, de maneira geral, relação entre as disciplinas (YARED in FAZENDA, 2008, p. 161), aprofundando, SUERO (1986) afirma que a palavra interdisciplinaridade

evoca a "disciplina" como um sistema constituído ou por constituir, e a interdisciplinaridade sugere um conjunto de relações entre disciplinas abertas sempre a novas relações que se vai descobrindo. Interdisciplinar é toda interação existente dentre duas ou mais disciplinas no âmbito do conhecimento, dos métodos e da aprendizagem das mesmas. Interdisciplinaridade é o conjunto das interações existentes e possíveis entre as disciplinas nos âmbitos indicados. (p. 18)

A interdisciplinaridade em sala de aula desenvolve uma ação extra e intra escolar que rompe com a visão teórica da escola orientando-a para uma práxis pedagógica que envolve os atores da educação fazendo-os sair do lugar comum na realização de diálogos do cotidiano do educando com o aprendizado escolar.

Esse modo do fazer educacional é um movimento legítimo do ser humano na sua multiplicidade e na maneira que o mundo é concebido diversamente e precisam, ambos, serem explicados de forma interdisciplinarmente, pois o conhecimento não poder ser construído de maneira isolada ou fragmentada, sob o risco de torna-se míope ou utilitarista.

Para tanto, escola e profissionais da educação devem adotar a prática da pesquisa e da dialética⁴ na construção de uma proposta que admita o

conhecimento interdisciplinar, rompendo as barreiras da disciplinaridade e do entendimento fragmentado existente na ciência moderna.

Fazenda (2002) discorre que

além do desenvolvimento de novos saberes, a interdisciplinaridade na educação favorece novas formas de aproximação da realidade social e novas leituras das dimensões socioculturais das comunidades humanas. [...] O processo interdisciplinar desempenha papel decisivo para dar corpo ao sonho de fundar uma obra de educação à luz da sabedoria, da coragem e da humildade. [...] A lógica que a interdisciplinaridade imprime é a da invenção, da descoberta, da pesquisa, da produção científica, porém gestada num ato de vontade, num desejo planejado e construído em liberdade. (p. 19)

Por fim, seja seu conhecimento ou a prática da interdisciplinaridade, são considerados importantes no contexto da escola, haja vista que toma o processo educativo um espaço “integrador de conhecimentos possibilitando a reflexão e a ação da formação de indivíduos críticos” (LIMA, 2020, p.161).

Abordagem da prática

A prática pedagógica não é apenas uma metodologia de ensino, mas um eixo na formação profissional, tanto na ação educadora, daquele que ensina, pois adquire experiência, como daquele que está aprendendo, ganhando conhecimentos (CARNETI; NAPP, 2013).

Enquanto a teoria, sistematizada e metódica é ministrada em sala de aula, a prática é a realização efetiva da teoria, visto que esta é fruto da observação daquela. O processo nesta metodologia facilita a quebra da dicotomia teoria-prática, criando uma visão cíclica que autoconstrução.

Em um curso realizado no intuito de conceder conhecimentos para a atuação social em comunidades e organizações sociais comunitárias, a prática é essencial para que o educando efetive o conhecimento, colocando-o à prova aprendendo de forma contextualizada, dentro de um campo de atuação próprio.

O teórico Davide Nicolini parte da proposição que a abordagem da prática é uma quebra radical com as formas de compreender as questões sociais e organizacionais, sendo uma alternativa às perspectivas cognitivistas, que explicam a organização social como fenômenos que

decorrem da mente das pessoas, como um processo impalpável, na forma de trocas simbólicas ou de processos apartados de coordenação com base em procedimentos de comunicação. Para este autor, a abordagem baseada na prática considera o ato da percepção, da memorização, do fazer juízo, de raciocinar também do dar sentido (sensemaking). Essas ações cognitivas e/ou raciocínio “estão localizados na atividade material e discursiva, no corpo, nos artefatos, nos hábitos e nas preocupações que permeiam a vida dos membros da organização” (BULGACOV et al, 2016, p. 4).

Importante ressaltar que a abordagem da prática é intrinsecamente relacional e surge como um conjunto contínuo, com conexões e alianças de prática.

A abordagem da prática em uma iniciativa educacional adquire contornos de facilitação do aprendizado teórico na prática cotidiana da organização de origem do estudante. Com um planejamento eficiente junto com seu mentor, referenciando sua realidade, o discente pode estabelecer um aprendizado mais eficaz.

Esse aprendizado vem ao encontro e relação social mediante os aspectos e grandezas da organização onde o indivíduo se encontra, conduzindo para um aprendizado significativo e facilitador da legitimação por seus pares.

Currículo por competências

A base do ‘currículo por competências’ é a redefinição do sentido dos conteúdos de ensino, de modo a atribuir sentido prático aos saberes adquiridos na escola. Essa metodologia reconhece cada indivíduo, assim como suas habilidades e demandas por conhecimentos de maneira particular, contextualizando sua realidade social e cultural.

Falando do papel do papel das disciplinas no “currículo por competência, Ramos (2009) discorre que

em vez de partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, a elaboração do ‘currículo por

competências' parte da análise de situações concretas e da definição de competências requeridas por essas situações, recorrendo às disciplinas somente na medida das necessidades exigidas pelo desenvolvimento dessas competências. Do ponto de vista da hierarquização do saber, o discurso sobre as competências pode ser compreendido como uma tentativa de substituir uma representação hierárquica estabelecida entre os saberes e as práticas, notadamente aquela que se estabelece entre o 'puro' e o 'aplicado', entre o 'teórico' e o 'prático' ou entre o 'geral' e o 'técnico' por uma representação da diferenciação que seria essencialmente horizontal e não mais vertical. (p. 1)

Tendo em vista a interdisciplinaridade, a pedagogia por competência ou itinerário formativo encontra na modularidade sua funcionalidade mais eficaz, já que as competências demandam diversas disciplinas que existem no currículo, devendo ser trabalhadas de maneira integrada, sem a visão fragmentada da disciplinaridade.

Para que essa metodologia seja implementada, a escola deve estabelecer um diálogo perene com os estudantes, conhecendo sua realidade e construindo com ele um plano de estudos com objetivos e metas a serem alcançados.

O papel de um mentor é essencial nas tarefas de acompanhar, incentivar, propor, dialogar e apoiar o estudante em seu itinerário formativo, seja do conhecimento, como de sua opção metodológica.

Comunidade de prática

A postulação da proposta da comunidade de prática surge nos estudos de Lave; Wenger (1991); Ingold (2004); Gomes (2007). Esses autores propõem que as comunidades são ambientes formativos por natureza, onde veteranos e aprendizes vão interagindo e realizando o aprendizado na prática cotidiana do grupo.

As comunidades de prática são formadas por pessoas que, de forma voluntária, compartilham interesses e anseios comuns, interatuam regularmente, trocam informações, conhecimentos, saberes, buscam a sustentabilidade comunitária e compartilham aprendizados, de maneira que podem ser distintas por proporcionarem as seguintes grandezas: iniciativa conjunta, envolvimento mútuo e repertório compartilhado. Os interesses

comuns e compartilhados das comunidades de prática são o amálgama que conecta os indivíduos desta coletividade.

Fernandes et al (2016) afirmam que “as comunidades de prática são os recursos de conhecimento mais dinâmicos e versáteis das organizações” sociais (p.2) onde as interações cotidianas são tão naturalizadas e característico à vivência dos indivíduos que nem sempre são percebidas ou questionadas. A existência desta comunidades contribui para a construção das relações que colaboram com a criação e compartilhamento do conhecimento, facilitando que a organização entenda o mundo de maneira mais global, facilitando o entendimento de que o aprendizado ocorrido na informalidade ocorra a partir do engajamento dos indivíduos no fazer (WENGER, 1998)

No campo da iniciativa educativa, participativa e inclusiva, a proposta é que a sala de aula se torne uma comunidade de prática para os membros – discente, docentes, técnicos – e possam compartilhar experiências, saberes e conhecimentos, na convivência diárias de aprendizado mútuo.

Quanto ao currículo dentro de uma comunidade de prática é importante pensar como este termo tem sido discutido pelos autores. Currículo tem sido pensado como uma construção social e cultural, de modo a organizar um conjunto de práticas e saberes que refletem uma cultura, uma sociedade, um contexto histórico e cultural atual. Um processo ativo, intencional e eficazmente objetivo.

O currículo na comunidade de prática é

visto como uma forma de prática social, que ocorre no mundo real em que está inserido, em situações autênticas e, portanto, significativas para os sujeitos participantes. O conhecimento, visto por este prisma, é também ele uma construção social, na medida em que os participantes, ao empenharem-se numa reflexão crítica sobre uma dada área de saber, pela qual partilham interesse, se tornam activos na construção do seu próprio conhecimento. (COSTA, 2007, p. 90)

A prática social de aprendizado deve facilitar a criticidade, que se apoia em um currículo vocacionado para grupos caracterizados por terem interesses próprios e comuns.

Na sala de aula essa metodologia, para ser aplicada, necessita de um clima de respeito, confiança e transparência. Ela deve considerar que outras

ações aconteçam previamente, como uma boa acolhida inicial, dinâmicas de conhecimento e participação e técnicas de interatividade social.

O currículo deve ser negociado a partir dos contexto dos estudantes e de suas bases, para ocorrer um processo que aglutine saberes e conhecimento e não os hierarquize como mais ou menos importante, mas articulando práticas e sabers socialmente e cientificamente constituídos.

Pedagogia de projetos

A pedagogia de projetos é uma prática pedagógica que faz o processo de aprendizagem ocorrer de forma integral no educando, atuando no conhecer, no ser, no fazer e no conviver do discente, facilitando sua criticidade e sua inserção

autônoma no mundo, sem perder sua interatividade com a sociedade, mas ligando-se nela de maneira cidadã.

A Pedagogia de Projetos mostra-se como uma proposta metodológica diversa, uma abordagem de trabalho onde o estudante se envolve e protagoniza junto ao professor todo o processo educativo. Segundo Freire (1996, p. 71), “o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo”. Mais uma vez uma metodologia que aborda uma educação crítica, libertadora, engajadora em contraste com o bancarismo.

A relação entre a Pedagogia de projetos e a aprendizagem se compreende como uma proposta facilitadora da aquisição do conhecimento de forma significativa.

Muito discutida desde o movimento escolanovista, a Pedagogia de projetos ressurge na década de oitenta, como uma tentativa de aproximação da aprendizagem na escola com problemas do dia a dia do discente. Ocorre uma ressignificação dos papéis do aluno e do professor: o aluno participa e envolve-se diretamente com os temas abordados em sala, expondo suas opiniões e enunciando sua criatividade, já o professor, compromete-se com seu papel de mediador e facilitador de interação. (MARQUES; MARTINELLI, 2020, p. 99)

A prática da pedagogia de projetos bebe de várias fontes já mencionadas neste texto, como a interdisciplinaridade e o currículo por competências. Nesta metodologia o professor-mediador do conhecimento e ao mesmo tempo, também é um agente do próprio conhecimento, já o estudante, com apoio da mediação profissional, informa-se, levanta e experimenta hipóteses, aprendendo e apropriando-se do conhecimento apreendido, consolidando na prática a teoria pesquisada e por conseguinte acaba produzindo, coletivamente e individualmente, o conhecimento (SANTOS; LEAL, 2018).

Para que essa metodologia seja eficaz, a escolha dos temas dos projetos tenha relevância para os discentes e seja apropriado pelo docente, facilitando a mediação. Escolhido o tema, a metodologia deve ser a mais participativa possível, utilizando ferramentas de diagnóstico, pesquisa e interação passíveis de replicação pelos estudantes no processo de multiplicação em suas organizações de origem.

Pedagogia da alternância

A pedagogia da alternância surge da necessidade de manter os laços entre os educandos e sua comunidade de origem, como um espaço de manutenção do afeto e das relações societárias e trocas de saberes e conhecimentos, entre aquele que ficou no território, o que enviou e aquele que saiu para buscar conhecimentos, o enviado.

Sua importância está especialmente na integração do mundo escolar com a realidade do discente, onde a escola oportuniza um tempo de diálogo de conhecimentos e a comunidade um tempo de praticar o saber. Nesse modelo não há barreiras entre a prática e a teoria, pois ambos estão presentes nos dois espaços, assim como os dois são locais de experimentação.

A pedagogia da alternância destaca grande importância à articulação entre as atividades socioprofissional dos educandos e as atividades escolares, propriamente ditas. As escolas são, neste contexto um local de saber acumulado, com todos os conhecimentos e experiências, trazidos pelos estudantes em seu retorno de “campo”, que foram por eles testados e discutidos a partir da sua base.

A partir disso, o currículo, além das disciplinas de conteúdo básico, engloba outras de temáticas relativas ao contexto socioambiental, seja associativo e coletivo, garantindo uma formação integral nos campos profissional, social, político e econômico. (TEIXEIRA et al, 2008, p. 229)

A pedagogia da alternância surge como uma proposta À educação do campo, incrementando a educação dos filhos de povos agroextrativistas, sob a perspectiva do fortalecimento e desenvolvimento social e da qualidade de vida dos povos da floresta e das roças, enfatizando o protagonismo juvenil e de seus grupos familiares envolvendo-os em ações voltadas para o desenvolvimento sustentável como um processo endógeno.

A escola precisa tornar-se um espaço democrático de permutas de conhecimentos tradicionais e científicos, numa imersão educacional no mundo dos discentes. Ali se aprende, avalia o aprendizado, planeja processos, constrói-se, vivenciamos e aprofundamos valores. A comunidade é o território da prática, da experimentação, da troca e vivência dos conhecimentos.

A escola precisa estar preparada para facilitar a troca de saberes e conhecimentos, assim como aceitar o saber que vem das comunidades, sendo livre de preconceitos, criando espaços de intercâmbio de saber entre os educandos e seus pares com pesquisadores. A comunidade precisa assumir seus educandos, acompanhando-os na sua vivência prática e social, dando-lhes espaço de experimentação, orientando seu processo formativo a partir do contexto comunitário.

Para que essa proposta educativa tenha sucesso, escola e comunidade precisam estar dispostas a atuar na educação de forma conjunta e continuada.

Interculturalidade

A interculturalidade é uma ideia derivada da multiculturalidade, mas diferente dessa que analisa as culturas tendo como ponto de partida o eurocentrismo cultural, o primeiro vem assumir um papel importante na “construção de uma convivência de respeito entre diferentes culturas, a partir do reconhecimento dos diversos saberes e da sua dignidade epistemológica” (ARAÚJO et al, 2018, p. 30).

O interculturalismo nasce dentro das comunidades indígenas e tradicionais, desmistificando que processos epistemológicos devam ser somente tratados na academia.

Surge numa linha de resistência e insurgência contra os modelos estatais, societários e governamentais pré-concebidos e que mantém o status quo que garante cada vez mais privilégios àqueles que já os detém.

Agora qual o papel da escola na construção da resistência social e cultural contra a frieza do modelo eurocêntrico/ocidental que homogeniza tudo em volta de sua lógica? O primeiro passo para uma educação libertadora e inclusiva é reconhecer que o estudante também tem seu saber.

Olhando para os estudantes oriundos de comunidades tradicionais, a escola deve apoiar sua capacidade criadora e recriadora a partir da sua realidade e dos estímulos dados (FREIRE, 1981, 26). O papel da escola é acolher, estimular, propor e apoiar na ação educadora, partindo da realidade do estudante ou da turma, fazendo-os trabalhar, mutuamente, suas diferenças e suas capacidades de interação e correlação comunitária.

A escola deve reconhecer que em seus bancos estão indivíduos que trazem uma policromia cultural (TAVARES, 2014) que não pode ser desprezada, mas deve ser colocada em evidência e extravasada no cotidiano para que haja um aprendizado do respeito, da mutualidade comunitária e do dinamismo social em prol de um mundo cada vez mais diverso e humano.

CONCLUSÃO

Uma educação participativa e inclusiva é construída a partir de muitas ações e com o uso de metodologias diversas que se apoiam e comprometem os agentes da educação para que esta aconteça de maneira cada vez mais libertadora.

Impossível estabelecer processos libertários utilizando metodologias que exacerbam privilégios ou desconectam os estudantes de sua realidade, alienando sua ação cotidiana e sua cultura.

A educação participativa conta com a contrapartida dos diversos agentes, sejam eles membros das comunidades, professores, alunos, gestores, organizações. Essa equivalência social entre esses atores sociais causa uma

educação cada vez mais contextualizada e complexa, no sentido que toda a realidade é abarcada, discutida e conectada, ressignificando o papel da escola no processo participativo sociocomunitário.

A educação inclusiva respeita as diferenças e as admite como ponto de partida para a construção do respeito e do possível estabelecimento de novos horizontes onde comunidades e povos tradicionais possam ser vistos como partícipes e protagonistas de sua história.

Por isso, o produto educacional, fruto da reflexão e da experiência desse estudo é o PROTOCOLO PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PARTICIPATIVA NA AMAZÔNIA – Contextualizando a Educação na Amazônia. Com ele, este pesquisador propõe uma educação com abordagens e metodologias participativas em vista da inclusão dos participantes desta proposta nas esferas de decisão e poder necessárias para manter e gerenciar seus territórios, processos, contextos e propostas, garantindo a governabilidade das organizações coletivas comunitárias e sua sustentabilidade nos aspectos sociais e financeiros.

Este protocolo quer ser um modelo ou uma proposta para novas perspectivas, podendo ser usado como ponto de partida para outros cenários amazônicos, construídos para o fortalecimento da autonomia das populações ribeirinhas, das populações rurais, das populações tradicionais na região Amazônica.

Por ser a Educação toda dinâmico, esse protocolo também segue na mesma linha, podendo ser incrementado, avaliado e mudado a partir das mudanças que surgirem e isso garante sua contextualização sempre que necessária, tornando-o um material de consulta, de inicialização de projetos e avaliação de ações interessante.

Que este produto educacional seja útil para as milhares de comunidades e organizações coletivas no território amazônica, podendo facilitar a construção de políticas públicas que articulem a educação formal com novas possibilidades formativas e educativas, que levem os homens e mulheres dos beiradões, dos rios e das estradas, uma nova possibilidade de inclusão e participação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, V.A.; COSTA, T.B.; TAVARES, M. Multiculturalismo, Interculturalismo e Pluriculturalismo: Debates e horizontes políticos e epistemológicos. **Ambiente & Educação**. v. 11, n. 1, p. 29 – 44. Jan./abr. 2018.

BULGACOV, Y.L.M.; CHAVES, C.J.A.; VILELA, J.S.; VOGT, S.S. A abordagem da prática proposta por Nicolini: base para uma “teoria” fundamentada. Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais. 4. 2016. Porto Alegre, **Anais**. IV CBEO. 19 a 21 de Outubro de 2016. 11p.

COSTA, Cristina. O currículo numa comunidade de prática. In: **Sísifo**, nº 3. Maio/agosto 2007. P. 87 – 100.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FERNANDES, F.R.; CARDOSO, T.A.; CAPAVERDE, L.Z.; SILVA, H.F.N. Comunidades de prática: uma revisão bibliográfica sistemática sobre casos de aplicação organizacional. *AtoZ: novas práticas em informação e conhecimento*, 5(1), 44-52.

<https://revistas.ufpr.br/atoz/article/view/46691/28744#.YIX3l0XesgU.gmail>

Acesso em: 18.set.2021.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. e. Paz e Terra. Rio de Janeiro: 1981. 149p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 57.ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014. 258p.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: MEC, **Anais** da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 28/8 a 2/9/94.

MARQUES, Karine Barros; MARTINELLI, Lílian Maria Born. Pedagogia de projetos: uma proposta facilitadora na busca por uma aprendizagem significativa. **Educere** - Revista da Educação, v. 20, n. 1, p. 91-114, jan./jun. 2020.

MARQUES, Mário Osório. Projeto pedagógico: A marca da escola. In: Revista **Educação e Contexto**. Projeto pedagógico e identidade da escola n 2 18. Ijuí, Unijuí, abr./jun. 1990.

RAMOS, Marise Nogueira. Currículo por competência. Dicionário Educação do Profissional de Saúde. Escola Politécnica Joaquim Venâncio/Fiocruz. Rio de Janeiro: 2009. <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/curcom.html>
Acesso em: 12.out.2021.

SANTOS, Vânia Maria Nunes dos; JACOBI, Pedro Roberto. Formação de professores e cidadania: projetos escolares no estudo do ambiente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.2, p. 263-278, mai./ago. 2011.

SPOSATI, Aldaíza. Território e gestão de políticas sociais. **Revista de Serviço Social**, Londrina, v. 16, n.1, p. 05-18, jul./dez. 2013.

SUERO, Juan Manuel Cobo. **Inter disciplinarietàà y universidad**. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 1986.

TAVARES, Manuel. Culturas e Educação: A retórica do multiculturalismo e a ilusão do Interculturalismo. **Educação e Cultura Contemporânea**. v. 11, n. 25. p. 164-190.

TEIXEIRA, E.S.; BERNARTT, M.L.; TRINDADE, G.A. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 227-242, maio/ago. 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

VEIGA, Ilma Passos da. Inovações e Projeto Político Pedagógico: Uma relação regulatória ou emancipatória? Cad. **Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. Cambridge, UK. Cambridge University. 1998.

YARED, Yvone. O que é interdisciplinaridade? In: FAZENDA, Ivani (Org.) **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. 202p.

EPIÍLOGO

PÓS-CRÉDITOS

FECHANDO COM RETICÊNCIAS...

Quando foi defendido o projeto que urdiu esse estudo, o pesquisador tinha como pergunta norteadora a seguinte sentença:

- A opção político-pedagógica do CVT/TSVA tem colaborado com o seu público na efetividade das mudanças no modo de gerir, articular e posicionar-se perante os novos processos socioambientais e econômicos sem, com isso, deixar de lado os saberes tradicionais que constituem e mantêm os laços entre si e os territórios onde se estabelecem?

A partir de então diversos agentes foram inquiridos no sentido de apresentarem suas considerações acerca do CVT/TSVA a partir dessa questão. Nos dois capítulos anteriores o pesquisador foi articulando teoria e dados para dar uma resposta que indicasse os caminhos dos egressos e estudantes do Centro desde sua candidatura, ainda nas organizações de base até sua inserção nos coletivos de origem.

Foi um trabalho intenso de busca e análise dos dados colhidos em entrevistas e a partir da observação da participação dos jovens estudantes e egressos em atividades durante o tempo da pesquisa. Esses dados adquiridos foram sendo contrapostos com a literatura disponível e aos poucos foi sendo dada uma resposta para essa pergunta discutida elaborada em 2019, mas com raízes mais antigas, desde a formatura da primeira turma do Centro.

Realizando uma anamnese da educação na região do Médio Solimões foi possível estabelecer que esta esteve em constante mudança metodológica e ideológica. Com a análise a partir dos anos 40 e 50 do século XX, foi possível compreender os propósitos da educação mantida e ordenada pela Igreja Católica, mais especificamente pela Prelazia de Tefé, na figura de seu primeiro bispo, Dom Joaquim de Lange.

O intuito dessa educação era dar para os moradores do território da prelazia o ensino das primeiras letras que facilitasse que saíssem da ignorância e da invisibilidade social. A formação de agentes educadores (especialmente meninas das próprias comunidades ribeirinhas e das cidades ainda vilas ou distritos) foi essencial para a criação das primeiras classes leigas para ensino da escrita, leitura e matemática.

Nos anos sessenta, com a criação e implantação do MEB no Brasil e nessa circunscrição eclesial, a educação das primeiras letras começou a ser administrada a partir de uma metodologia libertária, de luta e conquista de direitos, que foi mantida até os anos 80 e 90, com a tomada, paulatina, da Educação pelas mãos do Estado, verdadeiro mantenedor dessa ação para a população.

Nesse ponto as ideologias dos diversos e sucessivos planos de governos suplantavam a ideologia dos planos de Estado, facilitando uma educação de melhor qualidade a uns poucos em detrimento a uma imensa massa, obrigada a conviver na marginalidade (social e das beiras dos rios) e nas periferias, relegadas à subalternidade, enquanto o primeiro grupo era consagrada a sobrepor-se ao segundo.

Após anos de educação bancarista, tecnicista e marginal, oportunidades vão surgindo, ainda de forma incipiente, mas com ares de mudança. A interiorização das universidades e cursos de licenciatura, os centros de educação tecnológica e profissional deram um incremento ao processo de construção da educação na região, mas ainda faltava um ponto a ser levado em consideração: a vocação socioproductiva local.

Foi e continua sendo importante a formação de um corpo docente preparado e autóctone. Essencial para a educação regional, para melhorar os quadros negativos da educação, mas é preciso ir além. É crucial o estabelecimento de uma educação que responda às necessidades sociais, econômicas, culturais e ambientais, especialmente das populações ribeirinhas, ainda à margem das ações da Educação.

Com o surgimento do Centro Vocacional Tecnológico, do Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá, nascido da demanda coletiva, das populações tradicionais, para responder às suas necessidades frente às novas formas de mercado, da regulação e legislação, cada vez mais burocrática,

mantendo seus níveis de cuidado, sustentabilidade, felicidade e comunitariedade.

Fica evidente que uma educação alóctone, descontextualizada, aquém das necessidades das populações tradicionais e/ou rurais, pouco ajuda e muito atrapalha, pois não desenvolve capacidades para a superação das mazelas sociais e não facilita a autonomia e responsabilidade pelas próprias ações e territórios.

O CVT/TSVA vem se consolidando como um espaço de disseminação de uma educação contextualizada, de constante diálogo entre os conhecimentos e saberes tradicionais e os científicos, de engajamento e participação social e da construção de técnicas mais eficazes de gestão e organização de territórios e coletividades.

Ainda é precoce avaliar a sustentabilidade e a legitimidade a longo prazo das lideranças formadas pelo Centro, assim como avaliar se esses indivíduos causarão uma mudança estrutural na forma de liderar e gerenciar suas organizações e empreendimentos comunitários, mas, de imediato, dá para avaliar, frente aos números de agentes formados pelo CVT/TSVA em posições de gestão e liderança, que a curto prazo, há um incremento territorial de novos rostos ocupando e se destacando, nos cargos de coordenação.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1977. 227p.

BRASIL, Secretaria de Ciência e Tecnologia Para a Inclusão Digital/Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. **10 anos de CVT**. Brasília: SECIS, 2013. 48p.

CRUZ NETO, Otávio. **O trabalho de campo como descoberta e criação**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 82p.

DAL SOGLIO, FÁBIO K. Princípios e aplicações da pesquisa participativa em agroecologia. REDES, Santa Cruz do Sul: v. 22, n. 2, p. 116 – 136, maio-agosto/2017.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. **Educar**, revista (online). 2004, n. 24, p. 213 – 225 <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.357>>. Acesso em 21/05/2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** – Saberes necessários à prática educativa. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2013. 146p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 201p.

GOLDENBERG, Mirian. **A Arte de Pesquisar**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004. 111p.

INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL MAMIRAUÁ. **Centro Vocacional Tecnológico** - Tecnologias Sociais da Várzea Amazônica: projeto pedagógico. Tefé: IDSM, 2013. 24p.

LEFF, Enrique. **Complexidade, Racionalidade Ambiental e Diálogo de Saberes**. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, Ano 34(3), p. 17 – 24, set/dez. 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, 100p.

MÓNICO, Lisete S. et al. **A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa**. In: Congresso Ibero-americano di Investigación Cualitativa, 6., 2017, Salamanca (Espanha). Papers. Salamanca: Atas CIAIQ, 2017. p. 724 – 733.

MUSSE, Ricardo. A dialética como discurso do método. **Tempo social** (revista de sociologia da USP). São Paulo: v. 17, n. 1, p. 367- 389, junho/2005.

SCHMIDT, B.; PALAZZI, A.; PICCININI, C.A. Entrevistas online: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19. **Família**. Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social, vol. 8, núm. 4, pp. 960-966, 2020.

SILVA, A.H.; FOSSÁ, M.I.T. Análise de Conteúdo: Exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s**. Campina Grande/PB: v. 16, n. 2, p. 1 – 14, janeiro – junho/2015.

SILVA, E.L.; MENEZES, E.M. **Metodologia de Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005. 139p.

STRECK, Danilo Romeu. Metodologias participativas de pesquisa e educação popular: reflexões sobre critérios de qualidade. **Interface**. Botucatu: v. 20, n. 537 – 547, julho – setembro/2016.

VILELA, R. B.; RIBEIRO, A.; BATISTA, N. A. Nuvem de palavras como ferramenta de análise de conteúdo: Uma aplicação aos desafios do Enso=ino do Mestrado Profissional. **Millenium**. Maceió/AL: v. 2 (11), n. 29, p. 29 – 36. 2020.

ANEXOS

ANEXO A

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CENTRO VOCACIONAL TECNOLÓGICO: ESPAÇO DE DISSEMINAÇÃO DE CIÊNCIA E CONHECIMENTO AMBIENTAL

Pesquisador: SANDRO AUGUSTO REGATIERI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 40082420.5.0000.5020

Instituição Proponente: Universidade Federal do Amazonas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.592.753

Apresentação do Projeto:

RESUMO: Com a implantação do Centro Vocacional Tecnológico “Tecnologias Sociais da Várzea Amazônica”, do Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá, buscou-se iniciar um processo educativo mais formal, complexo e contextualizador. Com essa proposta educativa se visava garantir a sustentabilidade social, com troca geracional do poder, alta capacidade técnica e especializada que facilitasse uma melhoria significativa na eficiência dos cargos de gestão e liderança. Com os anos de existência do centro, verificou-se, mediante a observação empírica, que o objetivo de educar e instrumentalizar indivíduos com criticidade e criatividade não foi alcançado plenamente, seja por parte dos professores e técnicos, por causa da formação tecnicista ministrada, seja por parte dos estudantes, que apresentam atitudes

descomprometidas com o processo educativo e também com suas organizações de origem. Também se observa que muitas instituições que enviam os estudantes nem sempre têm o entendimento necessário dos objetivos do centro. O intuito deste projeto é compreender a efetividade das políticas pedagógicas do CVT, observando o grau de participação sociopolítica e comunitária dos egressos e seu impacto na organização das comunidades das unidades de conservação e empreendimentos socioeconômicos da região do Médio Solimões, AM. Por meio da pesquisa qualitativa se analisará o dinamismo entre o espaço/sociedade e os interlocutores que participarão da mesma (estudantes, egressos e docentes do centro, além de lideranças comunitárias). Será avaliado a objetividade da realidade encontrada e as subjetividades dos atores envolvidos. Nesse momento, procedimentos como a pesquisa documental, observação participante e técnicas de questionários e entrevistas resultarão na compreensão dos processos pedagógicos na vida e ação dos discentes nas suas organizações. A partir dos dados e informações angariados, a pesquisa resultará em dois produtos educativos que serão elaborados de modo compartilhado com os sujeitos da pesquisa. Para tal, o uso do procedimento da pesquisa-ação visa garantir um entendimento e uma discussão com base na experiência e dos dados analisados, chegando-se ao seguinte produto: um Protocolo para construção de processos educacionais, inclusivos e participativos, para populações tradicionais na Amazônia. Contextualização; O Centro Vocacional Tecnológico “Tecnologias Sociais da Várzea Amazônica” – CVT/TSVA surgiu na região do Médio Solimões/AM como uma ação institucional em resposta a uma pauta das comunidades ribeirinhas da unidade de conservação estadual Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá - RDSM, com quem atua o IDSM. A demanda por apoio à capacitações ganhou forma nas comunidades do setor Mamirauá, um dos setores político-sociais da unidade de conservação. Receosas com o processo de transferência de gestão da Pousada Uacari, empreendimento de turismo de base comunitária, hoje gerida pelo IDSM, que num curto prazo de tempo estará sob a responsabilidade plena das comunidades engajadas no projeto, essas solicitaram apoio na capacitação dos jovens para assumirem a frente no processo de transferência de gestão. Pensado para ser uma estrutura educacional do IDSM em 2013, o Centro Vocacional Tecnológico é criado

inicialmente com financiamento da Secretaria de Ciência e Tecnologia para Inclusão Social do Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovações (SECIS/MCTI) para atuar na educação tecnológica de jovens gestores das comunidades, associações e empreendimentos de manejo dos recursos naturais e tecnologias sociais na região do Médio Solimões. Nesse âmbito, os CVTs constituíram uma política educacional de inclusão do Governo Federal, iniciada nos primeiros anos do governo do Partido dos Trabalhadores com o intuito de permitir “que haja mudança efetiva na estrutura social ao disseminar o conhecimento” (Brasil, 2013). Nessa perspectiva os Centros foram instituídos em diversos estados brasileiros, sendo o CTV/TSVA o primeiro criado no estado do Amazonas. Os CVTs, em sua criação, têm por missão atender “à população fora ou deslocada do mercado de trabalho, oferecendo formação gratuita por demanda das pessoas das comunidades de suas localidades ou áreas de abrangência e segundo as vocações locais” (ROCHA NETO, 2010, p.102) Desde o início, ficou claro que a proposta dos CVTs se alinharam a demanda das comunidades e com a iniciativa do IDSM, pois, em seu bojo, percebeu-se que “há forte correlação entre as vocações econômicas e problemas sociais” da região “, com as escolhas de áreas de atuação dos centros” (Ibid., p. 103). Para sua consolidação, no primeiro momento, uma equipe do IDSM gerou o Projeto Político Pedagógico – PPP para o CVT, documento no qual se contextualiza a criação do Centro, delineiam-se seus objetivos e sua proposta metodológica, assim como define-se sobre o público-alvo e a elegibilidade para participar do processo seletivo e educativo desse tipo. Os objetivos do CVT voltam-se para a capacitação, disseminação e associação da ciência com o conhecimento local, aliando-os e fazendo com que eles interajam e criem para os estudantes um processo de aprendizado criativo (IDSM, 2013). O aprendizado construído deve ser favorável à melhoria da qualidade de vida mediante os entendimentos dos fenômenos políticos, sociais e ambientais que afetam as áreas onde habitam. Para facilitar esse processo de ensino-aprendizagem, a principal proposta do CVT-IDSM é apoiar os estudantes no conhecimento do ecossistema que usam ou habitam, garantindo que tenham a oportunidade de conhecer e propor tecnologias apropriadas a plena organização e gestão dos processos de conservação e manejo dos recursos da área onde vivem e exercem participação. O público-

alvo do centro são indivíduos pertencentes a organizações e empreendimentos comunitários, acordos e grupos de manejadores, entidades de classe como colônias de pescadores e sindicatos, desde que os candidatos dessas últimas sejam sócios ou filhos de sócios efetivos na função de associados e manejadores. Os candidatos são pessoas que já concluíram o Ensino Médio, membros ativos e/ou com funções nas diretorias de suas organizações comunitárias. Inicialmente, os critérios de participação englobavam o público ter entre 18 a 24 anos de idades, mas, a partir da segunda turma, o limite superior de idade foi suspenso, podendo qualquer indivíduo acima de 18 anos se candidatar a uma vaga.

Motivação e Justificativas da Pesquisa Com perspectiva participativa e de uma educação ativa, o tema do projeto CVT é: “apoiar ações de democratização das informações e a popularização da Ciência, Tecnologia e Inovação neste contexto socioambiental.” (IDSM, 2013, p. 9). O processo do CVT como um espaço de disseminação de ciência e conhecimentos ambientais pretendidos, com o passar dos dois primeiros anos de atuação, tornou-se relegado a segundo plano, tendo o Centro transformando-se somente em um curso de aperfeiçoamento de técnicas de manejo e de gestão territorial. Muito da alteração no modo de atuar é reflexo do próprio processo de criação do Centro e da comunidade de prática (LAVE; WENGER, 2002) que se estabeleceu no cotidiano daqueles estudantes, dos técnicos e pesquisadores do IDSM e professores envolvidos. O perfil dos alunos, das comunidades ou grupos sociais que eles representam e suas expectativas também moldam essas transformações no percurso. Se na primeira turma, o caráter experimental era a tônica do processo, apoiando os estudantes numa crítica mais eficaz acerca da realidade ambiental que os cercam, as demais turmas buscaram conhecimentos em temáticas mais voltadas às práticas de gestão dos projetos manejo de recursos naturais, a melhor compreensão de lógicas mercadológicas para a inserção de seus produtos nas cadeias produtivas. Como afirma Acselrad (2004), “uma lógica política a orientar a distribuição desigual dos danos ambientais” (p. 23) aliados aos fortalecimentos das ferramentas locais de governança era um pano de fundo do CVT. Nesse sentido, as atividades do CVT tinham um caráter de facilitar os estudantes na análise sua realidade de maneira crítica, com um novo foco, entendendo a complexidade das características e dos efeitos que o

espaço sofrem e diante as atividades humanas, sejam elas de produção ou comercialização, além de questões ambientais urgentes que trarão efeitos duradouros ao modo de vida das comunidades. Um novo olhar, como Roué (1997) diz ser uma ciência do concreto, nem sempre é tão eficaz na prática. Ele diz que sua eficácia pode ser de outra ordem, “simbólica e intelectual”, apoiando uma “reordenação do universo (p. 188), abrindo espaços às etnociências, que valorizam os fenômenos adaptáveis, estudando o saber-fazer e “o bom usos” de meios frequentemente extremos entre os chamados “povos tradicionais” (p.189).Em perspectiva similar, Leff (2009) apresenta a proposta de um saber ambiental que apoia os indivíduos na sua essência de ser, no tempo em que vivem e conhecem a história. De encontros de seres diferenciados pela diversidade cultural, orientando o conhecimento para a formação de uma sustentabilidade partilhada, afirma o autor (p. 19). É uma reapropriação pessoal dos conhecimentos, a partir da realidade e das necessidades de cada indivíduo ou comunidade, uma “utopia fundada na construção de um novo saber e de uma nova racionalidade” (Ibid., 2009).Ao analisar as necessidades das comunidades, associações e empreendimentos comunitários que habitam e fazem uso dos ecossistemas da região percebe-se que há uma complexidade ambiental e social que é vivenciada cotidianamente e, por isso, respostas complexas devem ser aprendidas, na medida em que esses contextos sociais expressam multiculturalidades constituídas por inúmeras realidades que encontram dentro e fora de seus territórios, assim como os desafios que enfrentam. Desse modo, a construção de uma cidadania socioambiental é a chave relacional e a educação deve focar nessa ação cidadã, por meio de uma reforma do pensamento, como demonstra Almeida; Carvalho; (2000), citando Morin, que diz, uma vez que a complexidade dos problemas de nosso tempo nos desarma, torna-se necessário que nos rearmemos intelectualmente, instruindo-nos para pensar a complexidade, para enfrentar os desafios da agonia/nascimento desses interstícios entre os dois milênios. (p. 27). Por isso, o papel dos educadores do Centro deve causar uma inquietação nos educandos, fazendo os ter a “ânsia do conhecimento”, como diria Freire (2013). Uma inquietação indagadora, com o desenvolvimento de uma “curiosidade crítica, insatisfeita, indócil.” (p. 33)Para isso, os responsáveis pelas disciplinas, os professores e membros da gestão e diretoria tem que ter

claro suas funções junto ao Centro. Seja na pedagogia e metodologia aplicadas na formação, seja na manutenção dos processos que devem ser desencadeados junto aos estudantes, egressos e organizações comunitárias que demandam vagas no CVT. Processos que facilitam a aprendizagem e a atuação dos estudantes em seu retorno para os seus territórios devem ser propostos para que eles tenham capacidades de atuação no enfrentando e assimilando a complexidade dos fenômenos e realidades que encontrarão. A educação no CVT teria que supor, então, que o processo de conhecimento deve facilitar a aprendizagem crítica dos educandos, dando a eles todos os subsídios necessários para que os mesmos possam assumir posturas criativas, assertivas e responsáveis perante seus grupos e a biodiversidade que detém nas mãos. Portanto, a formação, desde o currículo, passando pelo acompanhamento de cada estudante e dos membros que colaboram com o ensino aprendizagem, assim como na organização do Centro e no acompanhamento dos egressos do CVT, deve ser avaliado. O intuito desta avaliação é compreender se esta iniciativa está construindo um processo emancipatório entre seus sujeitos, englobando todos aqueles atores partícipes nesse processo de ensino aprendizagem, com participação também das comunidades que enviam seus representantes e os recebem de volta após o processo formativo no CVT. Com efeito, pretende-se gerar indicadores para analisar de que modos a atuação do CVT ocorre também com base nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Para fins da avaliação aqui pretendida focaremos olhares especialmente naqueles ODS que se referem às perspectivas de instrumentalizar seus estudantes para os novos desafios socioambientais e econômicos que surgem dialogando, assim, em perspectiva com a Agenda 2030, quais sejam: 1º ODS, voltado para a erradicação da pobreza, o 4º ODS referente à educação de qualidade, e o 11º ODS, centrado nas problemáticas de soluções sustentáveis dimensionadas aos territórios sustentáveis. Desse modo, avaliar a estrutura do CVT/TSVA e a relação com seu público, é possível observar que parte dos ODS são abordados de forma transversal em alguma disciplina ou oficina ofertadas, enquanto outros estão como opções da gestão do CVT/TSVA, à exemplo do 5º ODS associado à igualdade de gênero, quando as vagas são distribuídas de forma equânime, dentro das possibilidades de candidatos inscritos. Com base em sua estrutura

constitutiva observa-se que a proposta do Centro nasceu inovadora e em uma perspectiva sustentável, resta, assim, saber de que modos ela consegue ser efetiva nas ações dos estudantes no seu retorno aos seus territórios e campos de atuação, após a formação. A partir dessas leituras e da experiência percebe-se que o papel do centro é estimular a criticidade e a criatividade nos discentes, apoiando a legitimidade destes junto aos seus pares, para que unidos, possam aliar novos conhecimentos adquiridos com os já culturalmente aceitos e disseminados em seus territórios; territórios estes com uma grande diversidade socioambiental e que tem ser gerenciada com responsabilidade e conhecimento, mantendo ou articulando uma nova sustentabilidade que facilite a cadeia produtiva rural e ribeirinha, mantendo a independência e assertividade dos comunitários frente aos órgãos públicos e parceiros institucionais da sociedade civil.

Hipótese: A opção político-pedagógica do Centro Vocacional Tecnológico tem colaborado com o seu público (alunos e egressos) na efetividade das mudanças no modo de gerir, articular-se e posicionar-se perante os novos processos socioambientais e econômicos sem, com isso, deixar de lado seus saberes e conhecimentos tradicionais, mantendo os laços com seus pares e seus territórios comuns.

Critério de Inclusão e Exclusão: Não apresentou

Metodologia de Análise de Dados: Com os dados coletados, por meio dos vários métodos de pesquisa aplicados, em mãos, o próximo passo será a análise de dados, que segundo Teixeira (2003) é o processo de formação de sentido além dos dados, e esta formação se dá consolidando, limitando e interpretando o que as pessoas disseram e o que o pesquisador viu e leu, isto é, o processo de formação de significado. A análise dos dados é um processo complexo que envolve retrocessos entre dados pouco concretos e conceitos abstratos, entre raciocínio indutivo e dedutivo, entre descrição e interpretação. Estes significados ou entendimentos constituem a constatação de um estudo. Por ser uma pesquisa qualitativa, que diferentemente da pesquisa quantitativa usa materiais como softwares e estatística, ela deverá utilizar a análise de conteúdo. Para SILVA & POSSÁ (2015). A análise de conteúdo é uma técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador. Na análise do material,

busca-se classificá-los em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos. (p. 2) Vale salientar que a análise de conteúdo, segundo os mesmos autores, tem um “caráter social (...), uma vez que é uma técnica com intuito de produzir inferências de um texto para seu contexto social de forma objetiva” (Ib, p. 2). A análise de dados ocorrerá simultaneamente à coleta, para não perder o foco dos objetivos da pesquisa, além da escolha correta dos caminhos a seguir a partir das descobertas e análises, até mesmo em mudanças de rumo para alcançar seus objetivos. Para tanto a revisão bibliográfica deve apoiar continuamente o processo de análise dos dados, pois quanto mais se tiver embasamento e clareza acerca das categorias de análise, menor será o risco de incorrer em análises ilusórias, desvios de foco ou dificuldade de articulação entre as conclusões que surgem (GOMES in MINAYO,2002, p; 68 -69).A importância dessa pesquisa será dar pontos de referência “para a renovação e reelaboração da proposta curricular” (BRASIL, 1997, p. 9)reforçando a importância de que o Centro formule seu PPP, por meio da participação dos sujeitos da educação, garantindo a corresponsabilidade de todos os educadores e educandos. Esse PPP deverá iniciar sua aplicação ainda na formação dos docentes e oficinairos que atuarão no CVT, por meio de oficinas de contextualização e posteriormente com a próxima turma de estudantes que será instituída, a partir de 2021.

Metodologia Proposta:

Os interlocutores da pesquisa são os diversos atores que direta (estudantes, professores, técnicos do CVT) e indiretamente (gestão do IDSM, lideranças comunitárias das unidades de conservação e acordos de pesca) estão envolvidos no processo educativo e de gestão do centro. As organizações que terão interlocutores na pesquisa são: a Associação dos Moradores e Usuários da Reserva Mamirauá (AMURMAM), da RDS Mamirauá, a Central das Associações de Moradores e Usuários da Reserva Amanã (CAMURA) e a Associação Agroextrativista Catuá-Ipixuna, da RESEX Catuá-Ipixuna. Além delas terão também os acordos de pesca (AP) que serão os seguintes: o Atapi, situado na RDS Amanã e o AP Jurupari Grande na área da RDS Amanã. Tantos os membros efetivos das diretorias dessas associações e empreendimentos comunitários serão os interlocutores participantes da pesquisa, assim como os egressos dessas áreas, que por motivos diversos se

distanciaram, até mesmo para avaliarem as motivações desse distanciamento. Já os professores e técnicos, os critérios para participarem da pesquisa será por sorteio de uma porcentagem dos grupos mencionados. E esses serão convidados a participarem da pesquisa. Já as lideranças comunitárias, participarão aquelas das instituições dos estudantes que foram escolhidos pela delimitação dessa pesquisa. Os procedimentos utilizados serão: * pesquisa documental com os documentos do CVT. (levantamento dos estudantes do CVT-TSVA entre 2014 e 2019, de suas associações de origem e professores); * questionário on line e/ou presencial. (perguntas abertas e fechadas) - que ajudarão a traçar um perfil da atuação atual de cada um deles, assim como mudanças de percurso desde sua candidatura ao CVT até o dia da entrevista – Serão aplicados três questionários, - dois para estudantes e um para professores; * Observação participante in loco, em eventos comunitários – assembleias de moradores e usuários das UCs, conselhos deliberativos e consultivos das UCs, reunião setoriais, eventos de manejadores - onde os egressos e lideranças de suas organizações de origem participam – nesses eventos serão utilizadas entrevistas semiestruturadas, sem imposição de ordem e tempo, dando liberdade para o entrevistado discorrer sobre as informações que ele tem e que são relevantes para a pesquisa e observação da postura dos estudantes e egresso participantes; * Pesquisa-ação – criação de grupo de trabalho para atualização do Projeto político-pedagógico do centro e criação do Protocolo de Processos Educacionais, inclusivos e participativos, para populações tradicionais na Amazônia e; *Revisão bibliográfica.

Desfecho Primário: Com a pesquisa concluída, espera-se que o pesquisador consiga analisar a importância do processo educativo instaurado no Centro Vocacional Tecnológico na participação social dos egressos e estudantes. Espera-se que esses indivíduos lancem mão dos conhecimentos construídos e das ferramentas adquiridas e até mesmo otimizadas na gestão de suas organizações comunitárias e sociais, em consonância com seus pares e com os parceiros institucionais que atuam em seus territórios. Ao mesmo tempo, espera-se que sua atuação seja munida de saberes ambientalmente e culturalmente construídos em seus territórios, em um processo de retroalimentação comunitária, de troca geracional e no papel de multiplicadores de conhecimentos e práticas eficazes de sustentabilidade ambiental e social.

Desfecho Secundário: A construção de um protocolo sobre educação inclusiva para populações tradicionais na Amazônia, a partir do processo de reelaboração do PPP, facilitará a replicação da iniciativa educativa do CVT em outras áreas da Amazônia, especialmente em unidades de conservação e iniciativas de gestão compartilhada de territórios de uso comum, com grupos de manejadores e populações tradicionais em suas organizações sociais.

Nº de participantes da pesquisa 148

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO: Compreender a efetividade das políticas pedagógicas do CVT (mediante o grau de participação sociopolítica e comunitária) e seu impacto na organização das comunidades das unidades de conservação e empreendimentos socioeconômicos da região do Médio Solimões, AM.

Objetivo Secundário: 1. Analisar a percepção dos docentes e discentes envolvidos acerca do conteúdo político-pedagógico do CVT; 2. Caracterizar qual o papel institucional do CVT para lideranças comunitárias e gestores sociais locais envolvidos nos processos de indicação de estudantes; 3. Criar um protocolo que auxilie na construção de novos processos educativos, inclusivos e participativos, para populações tradicionais na Amazônia.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Sabemos que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, dentre os riscos que podem acontecer nesse estudo são: Cansaço ou aborrecimento ao responder questionários; Alterações de visão de mundo; há um risco, entretanto, que é comum a todas as pesquisas com seres humanos: o risco de quebra de sigilo. Nesse sentido, serão tomados os cuidados necessários para que nenhuma dessas situações venham a ocorrer e deixamos claro que em qualquer momento os(as) participantes podem deixar a pesquisa ou restringir sua participação aos assuntos no qual se sintam mais à vontade sem nenhum tipo de prejuízo, mas caso os(as) participantes venham a se sentir prejudicados(as) em algo, daremos toda a assistência necessária para sanar ou minimizar qualquer tipo de prejuízo, seja ele material ou

emocional, sua participação é voluntária, por isso não haverá remuneração aos participantes. No entanto, fica assegurado o ressarcimento em dinheiro das suas despesas e de seu acompanhante na pesquisa, quando necessário, incluídas todas despesas e custos que incorrer por participar do estudo. Ao Sr.(a) estão assegurados os direitos à indenização e à cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa (Resolução CNS no 466 de 2012, IV.3.h, IV.4.c e V.7).

Benefícios: A pesquisa subsidiará ações de otimização do processo de ensino-aprendizagem, além de questões metodológicas, administrativas e de interlocução com os parceiros e o público do centro. Promoverá também a reelaboração do Projeto Político Pedagógico do CVT. Espera-se que o presente estudo possa contribuir para os processos educativos no âmbito do CVT e na sua replicação em outros contextos e territórios

Assegura que sua identidade será preservada conforme as normatizações exigidas pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

1. APRESENTAÇÃO DO PROJETO - V.02– Apresentado inicialmente no CEP 16.11.20
2. Projeto se Pesquisa de Mestrado Profissional em rede nacional para ensino de ciências ambientais
3. Grande Área – CENTRO DE CIÊNCIAS DO AMBIENTE
4. Título: CENTRO VOCACIONAL TECNOLÓGICO: ESPAÇO DE DISSEMINAÇÃO DE CIÊNCIA E

CONHECIMENTO AMBIENTAL

Pesquisador/Contato Científico: CPF/Documento: SANDRO AUGUSTO REGATIERI

CPF/Documento:157.195.768-51

Telefone:97991875066

Nome:SANDRO AUGUSTO REGATIERI sagusto13@gmail.com

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Ok. Recomendado, após consideradas e corrigidas todas as recomendações emitidas pelo comitê de ética.

Recomendações:

ATENÇÃO: Como há previsão de etapas presenciais com comparecimento de membro da equipe científica em dependências citadas e, visto a situação atual de pandemia do covid19, solicita-se atenção dos proponentes para o surgimento das NORMAS SANITÁRIAS vigentes à época da realização das etapas do projeto, visando garantir a adequada proteção de todos os envolvidos no projeto, quer sejam pesquisadores ou participantes.

Obs: A Norma Técnica 01 e ofício 009 da PROPESP/UFAM folha 2/5 e 3/5 5e as Orientações do CONEP de 05.05.20, determinam como suspensas as pesquisas presenciais com seres humanos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Suma: Não foram encontrados óbices éticos

Considerações Finais a critério do CEP:

solicitamos observar os prazos estabelecidos no cronograma de atividades.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFO RMAÇÃO S_BÁSICA S_DO_PROJETO_1660505.pdf	15/12/2020 21:03:01		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Sandro_Regatieri_2submissao.pdf	15/12/2020 20:50:56	SANDRO AUGUSTO REGATIERI	Aceito
Outros	Carta_Resposta_ao_Parecer_d	15/12/2020 16:32:56	SANDRO AUGUSTO REGATIERI	Aceito

	o_CEP_Parecer_4430223_Sandro_Regatieri.pdf			
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Mestrado_PROCIAMB_2020_Sandro_Regatieri_2Submissao_PB.pdf	15/12/2020 16:26:48	SANDRO AUGUSTO REGATIERI	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_4430223.pdf	15/12/2020 13:13:30	SANDRO AUGUSTO REGATIERI	Aceito
Outros	Roteiros_de_entrevistas_Sujeitos_da_pesquisa.pdf	15/12/2020 13:05:08	SANDRO AUGUSTO REGATIERI	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	15/12/2020 12:53:57	SANDRO AUGUSTO REGATIERI	Aceito
Outros	Orientacoes_gerais_Retomada_COVID_19_IDS.M.pdf	15/12/2020 12:30:48	SANDRO AUGUSTO REGATIERI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_professores_tecni	15/12/2020 12:29:43	SANDRO AUGUSTO REGATIERI	Aceito

Justificativa de Ausência	s_pesquisadores.pdf	15/12/2020 12:29:43	SANDRO AUGUSTO REGATIERI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_liderancas.pdf	15/12/2020 12:29:25	SANDRO AUGUSTO REGATIERI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_alunos_e_egressos.pdf	15/12/2020 12:27:48	SANDRO AUGUSTO REGATIERI	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Sandro_Regatieri.pdf	15/12/2020 11:29:44	SANDRO AUGUSTO REGATIERI	Aceito
Outros	Carta_de_Anuencia_AP_Jurupari.pdf	14/11/2020 14:01:13	SANDRO AUGUSTO REGATIERI	Aceito
Outros	Carta_de_Anuencia_AP_Capivara.pdf	14/11/2020 13:59:30	SANDRO AUGUSTO REGATIERI	Aceito
Outros	Autorizacao_SEMAN45_RDSMamiraua_RDSAmara_RESEXCatua_Ipixuna.pdf	14/11/2020 13:57:38	SANDRO AUGUSTO REGATIERI	Aceito
Orçamento	Orcamento_da_pesquisa.pdf	14/11/2020 13:45:06	SANDRO AUGUSTO REGATIERI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 16 de Março de 2021

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))

6) ANEXO B

7) AUTORIZAÇÃO Nº 45/2020 - DEMUC/SEMA

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

A Lei nº 53, de 05 de Junho de 2007, que institui o Sistema Estadual de Unidades de Conservação do Amazonas (SEUC/AM);

A Portaria/SEMA Nº 87, de 07 de agosto de 2020, que trata da reabertura de forma parcial, gradual e monitorada, mediante cumprimento dos protocolos de biossegurança para atividade em Unidade de Conservação no Estado do Amazonas.

AUTORIZA a execução de pesquisa em Unidade de Conservação, a saber:

8) 1. UNIDADES DE CONSERVAÇÃO CONTEMPLADAS

- Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS) Mimirauá;
- Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS) Amanã;
- Reserva Extrativista (RESEX) Catuá-Ipixuna.

9) 2. AÇÃO/ATIVIDADE

Apoiar ações de democratização das informações e a popularização da Ciência, Tecnologia e Inovação no contexto socioambiental.

- Analisar a percepção dos docentes e discentes envolvidos acerca do conteúdo político-pedagógico do Centro Vocacional Tecnológico (CVT);
- Caracterizar qual o papel institucional do Centro Vocacional Tecnológico (CVT) para lideranças comunitárias e gestores sociais locais envolvidos nos processos de indicação dos estudantes;

Av. Mario Ypiranga Monteiro, 3280 -
Fone: [92] 3659-1820 / 3659-1822
Manaus-AM - CEP 69050-030

- Estruturar o Projeto Político Pedagógico atualizando-o a partir dos resultados da pesquisa avaliativa realizada, e criar um protocolo que auxilie na construção de novos processos educativos não formais na Amazônia.

10) 3. PESQUISADORES AUTORIZADOS

Unidade	Nome	Cargo	Instituição	Documento
01	Sandro Augusto Regatieri	Pesquisador	UFAM	157.195.768-51
02	Dr. Pedro Rapozo	Professor orientador	UFAM	879.293.092-15

4. PERÍODO DE REALIZAÇÃO

Agosto de 2020 a agosto de 2021

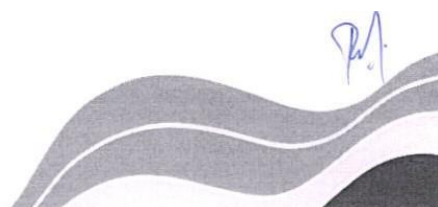
11) 5. CONSIDERAÇÕES

- A Unidade de Conservação é um espaço territorial com características naturais relevantes e seus recursos ambientais, incluindo as águas jurisdicionais, legalmente instituídos pelo Poder Público com objetivos de

conservação in situ e de desenvolvimento sustentável das comunidades tradicionais, com limites definidos, sob regime especial de administração, ao qual se aplicam garantias adequadas de proteção (Art. 2 da Lei n.º 53, de 5 de junho de 2007). Neste sentido é permitida e incentivada a pesquisa científica voltada à conservação da natureza, a melhor relação das populações residentes com seu meio e a educação ambiental, sujeitando-se à prévia autorização do órgão responsável pela administração da unidade, às condições e restrições por este estabelecidas e às normas previstas em regulamento;

Av. Mario Ypiranga Monteiro, 5280 - Parque 10
Fone: [92] 3659-1820 / 3659-1822
Manaus-AM - CEP 69050-030

Secretaria do
Meio Ambiente



- Uma Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS) é uma área que abriga populações tradicionais, que vivem basicamente em sistemas sustentáveis de 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).
- A Reserva Extrativista (RESEX) se constitui em área utilizada por comunidade tradicional, cuja subsistência se baseia no extrativismo e, complementarmente, na criação de animais em pequena escala, tendo por objetivos básicos proteger os meios de vida e a cultura dessas populações, assegurando o uso sustentável dos recursos da Unidade (Art. 19 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 "Estudos Socioeconômicos", 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 compreender a efetividade das políticas pedagógicas do Centro Vocacional Tecnológico (CVT) (mediante o grau de participação sociopolítica e comunitária) e seu impacto na organização das comunidades das unidades de conservação e empreendimentos socioeconômicos da região do Médio Solimões, Amazonas.
- A equipe técnica participante da atividade envolve profissionais aptos à execução da mesma;

Av. Mário Ypiranga Monteiro, 3280 - Parque 10
Fone: [92] 3659-1820 / 3659-1622
Manaus-AM - CEP 69050-030

Secretaria do
Meio Ambiente



- Os métodos a serem executados na atividade são apropriados aos objetivos propostos.

1.1 RECOMENDAÇÕES TÉCNICAS

- A 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;

Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS) Mamirauá

Gerente: Raimundo Ribeiro Romaine
E-mail: rdsmamiraua@sema.am.gov.br

a. Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS) Amanã

Gerente: Raimundo Ribeiro Romaine
E-mail: rdsamana@sema.am.gov.br

b. Reserva Extrativista (RESEX) Catuá-Ipixuna

Gerente: Raimundo Ribeiro Romaine
E-mail: catuaipixuna@sema.am.gov.br

1.2 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/ou licenças que se façam necessárias;
- A SEMA autoriza o acesso às unidades de conservação estaduais, a coleta de material biológico de qualquer natureza deve haver o respaldo por autorização via SISBIO e termo de anuência do DEMUC;
- A 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 de Pesquisas e Monitoramento Ambiental - autorizacao@sema.am.gov.br (3642-4607);

ANEXO C

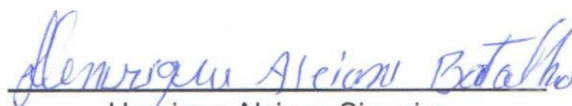
Acordo de Pesca do Complexo de Lagos do Paraná do Jacaré

Comunidade Bom Jardim, Maraã/AM, 01 de outubro de 2020.

Nós, participantes do Acordo de Pesca do Complexo de Lagos do Paraná do Jacaré, esclarecidos dos objetivos da pesquisa de Mestrado intitulada "CENTRO VOCACIONAL TECNOLÓGICO: ESPAÇO DE DISSEMINAÇÃO DE CIÊNCIA E CONHECIMENTO AMBIENTAL", vimos por meio desse documento autorizar a realização das atividades dessa pesquisa e já nos dispomos a participar como associados ao acordo e como organização.

Para isso solicitamos que o pesquisador SANDRO AUGUSTO REGATIERI, se comprometa em realizar a devolução dos dados da pesquisa para os participantes do acordo tão logo a pesquisa tenha fim.

Desde já agradecemos por escolher o acordo para essa atividade de pesquisa, e assinamos como diretoria do acordo de pesca e depois dos demais membros, dando essa anuência.



Henrique Alcione Siqueira

Presidente do Acordo de Pesca do Complexo de Lagos do Paraná do Jacaré



Arlindo Mendes

Vice-presidente do Acordo de Pesca do Complexo de Lagos do Paraná do Jacaré

ANEXO D

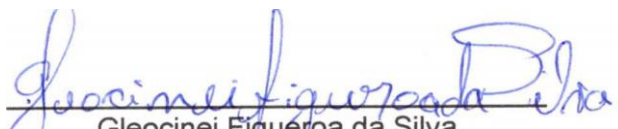
Acordo de Pesca do Complexo Jurupari Grande

Comunidade Boca do Jurupari, Maraã/AM, 07 de agosto de 2020.

Nós, participantes do Acordo de Pesca do Complexo do Jurupari Grande, esclarecidos dos objetivos da pesquisa de Mestrado intitulada "CENTRO VOCACIONAL TECNOLÓGICO: ESPAÇO DE DISSEMINAÇÃO DE CIÊNCIA E CONHECIMENTO AMBIENTAL", vimos por meio desse documento autorizar a realização das atividades dessa pesquisa e já nos dispomos a participar como associados ao acordo e como organização.

Para isso exigimos que o pesquisador SANDRO AUGUSTO REGATIERI, realize a devolução dos dados da pesquisa para os participantes do acordo tão logo a pesquisa tenha fim.

Desde já agradecemos por escolher o acordo para essa atividade de pesquisa, e assinamos como diretoria do acordo de pesca e depois dos demais membros, dando essa anuência.



Gleccionei Figueroa da Silva

Presidente do AP Complexo do Jurupari Grande

Alailton Campos FERREIRA
Alailton Campos Ferreira

Alailton Campos Ferreira
Vice-presidente do Acordo de Pesca do Complexo do Jurupari Grande

Geicilane FIGUEIROA DA SILVA
Geicilane Figueroa da Silva
1^a secretária do Acordo de Pesca do Complexo do Jurupari Grande

Maria Rosileia Martins de Souza
Maria Rosileia Martins de Souza
1^a Tesoureira do Acordo de Pesca do Complexo do Jurupari Grande

Raimundo da Silva Gomes
Raimundo da Silva Gomes
Raimundo da Silva Gomes
2^o Tesoureiro do Acordo de Pesca do Complexo do Jurupari Grande
Demais sócios:

1- Adriano Ribeiro Pereira	23-
2- Graziela Romã Rodrigues	24-
3- Fabrício da Silva Nunes	25-
4- José Alves dos Santos	26-
5- Abraão Cordeiro F.	27-
	28-
6- Adriane Laurindo da Silva	29-
7- Fedack da Silva Gomes	30-
8- Raimundo Araújo Gomes	31-
9- Deusivom C. Brando	32-
10- Mario João Maximino	33-
11- Trinite e Maria Ribello	34-
	35-
12- Alailton Campos Pereira	36-
13- Romário Figueira da Silva. (CVT)	37-
	38-
14- Graçimeir Rodrigues Pereira	39-
15- Thierli Gomes dos Santos	40-
16- Elainei Figueira da Silva	41-
17- Fauzônio Machado da Silva	42-
18- Elcinon Figueira da Silva	43-
19- Taimara Cardoso da Silva	44-
20- Elson Liffia da Silva	45-
21- Elizone Pereira Figueira	46-
	47-
22	48-

ANEXO E

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado (a) Aluno (a)

Convido você a participar do projeto de pesquisa de mestrado intitulado **“CENTRO VOCACIONAL TECNOLÓGICO: ESPAÇO DE DISSEMINAÇÃO DE CIÊNCIA E CONHECIMENTO AMBIENTAL”**, cujo pesquisador responsável é o Sr. **SANDRO AUGUSTO REGATIERI**, mestrando do Programa de pós-graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais da Universidade Federal do Amazonas (PROFCIAMB/UFAM), tendo como orientador o Sr. Professor **DR. PEDRO COELHO RAPÔSO**, da Universidade do Estado do Amazonas e docente do PROFCIAMB/UFAM, sito a Av. Gen. Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 6200 -Campus Universitário, bloco T Setor Sul - Coroado, CEP: 69.077-000, Manaus/AM, contato no número de telefone (92) 3305-1181 – Ramais 4068 e 4069; e-mails profciamb@ufam.edu.br, profciamb.am@gmail.com e phrapozo@uea.edu.br. Este projeto tem por objetivo geral “Compreender a efetividade das políticas pedagógicas do CVT e seu impacto na organização das comunidades das unidades de conservação e empreendimentos socioeconômicos da região do Médio Solimões, AM” e como objetivos específicos: 1. Analisar a percepção dos docentes e discentes envolvidos acerca do conteúdo político-pedagógico do CVT e; 2. Caracterizar qual o papel institucional do CVT para lideranças comunitárias e gestores sociais locais envolvidos nos processos de indicação dos estudantes.

Sua colaboração é importante devido a sua participação em turmas ofertadas pelo Centro Vocacional Tecnológico – CVT/TSVA do Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá e por ser membro das organizações sociais comunitárias que farão parte do universo desta pesquisa, podendo, com sua contribuição, melhorar o processo do centro, otimizando seu projeto e melhorando sua ação educativa para as próximas turmas. Esclarecemos sua plena liberdade de recusar a sua participação ou retirar seu consentimento, em

qualquer fase do estudo, sem penalização alguma nas atividades desenvolvidas pelo CVT/TSVA.

Caso aceite participar sua contribuição consiste em tomar parte de uma entrevista semiestruturada sobre as ações e atividades desenvolvidas pelo CVT/TSVA, apresentando sua avaliação do processo do qual participou. Ao final da pesquisa será construído um produto educacional – PROTOCOLO PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PARTICIPATIVA NA AMAZÔNIA, o que facilitará a replicação da iniciativa educativa do CVT /TSVA que você ajudou a construir.

Importante observar que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Neste estudo identificamos como possíveis riscos: 1. Possível desconforto na exposição de opiniões diversas e contraditórias entre si e; 2. Dificuldade de entendimento do objetivo e dos processos da proposta de estudo pelos participantes. Esclarecemos que os participantes do projeto de pesquisa deverão sentir-se à vontade para questionar o pesquisador acerca do objetivo da pesquisa e caso isso ocorra algum desconforto o pesquisador, de forma clara e objetiva, elucidará todas as atividades da proposta (educativas, de sensibilização e de diálogo) deixando-se a disposição para outros esclarecimentos a qualquer momento.

Esclarecemos também que esperamos que, com sua participação, esta pesquisa traga, como benefício, uma melhor compreensão dos conhecimentos construídos no CVT /TSV e das ferramentas adquiridas e até mesmo otimizadas na gestão de suas organizações comunitárias e sociais, em consonância com seus pares e com os parceiros institucionais que atuam em seus territórios.

Considerando este momento em que a sociedade passa em questões sanitárias; **1)**. Que a COVID-19, doença causada pelo novo Corona vírus, foi classificada como pandemia pela Organização Mundial de Saúde; **2)**. A Declaração de Emergência em Saúde Pública de importância Nacional, expressa na Portaria nº188/GM/MS/2020, do Ministério da Saúde; **3)**. A Lei 13.979/2020, que determina Medidas para enfrentamento de emergência em Saúde Pública de importância Internacional da COVID-19, tomaremos as medidas de proteção contra a COVID 19, como entrevistas por meios remotos como ligações telefônicas e redes sociais e quando houver necessidade de

encontro físico, garante-se o uso de EPIs, disponibilização de álcool em gel, distanciamento social e realização em locais arejados (ar livre ou espaços de grande ventilação).

Informamos ainda que todas as etapas presenciais serão realizadas durante atividades das quais você e seus pares organizar e/ou farão parte (assembleias, reuniões, feiras) ou em atividades presenciais do CVT/TSVA, sempre respeitando as medidas protetivas expressas nas resoluções vigentes no momento da pesquisa, no período de março a maio de 2021. Incluindo as recomendações do Plano de Contingência Institucional da SEMA/AM para Enfrentamento da COVID-19 e do documento de Orientações gerais aos colaboradores do Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá em razão da pandemia da COVID-19.

Se julgar necessário, você dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-lo na tomada de decisão livre e esclarecida. (Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde).

Garantimos a você, quando necessário, o ressarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente. Também estão assegurados a você o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa ao participante da pesquisa. (Resolução CNS nº 466 de 2012, IV.3.h, IV.4.c e V.7). Asseguramos o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário (Itens II.3.1 e II.3.2, da Resolução CNS nº. 466 de 2012).

Garantimos a você a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica (Item IV.3.e, da Resolução CNS nº. 466 de 2012).

Você pode entrar em contato com o pesquisador responsável SANDRO AUGUSTO REGATIERI a qualquer tempo para informação adicional no Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá, situado na Estrada do Bexiga, 1698, Bairro Fonte Boa, Tefé-AM, e no fone: (97) 3343-9732 ou (97)

98100-2287, também pode acessá-lo através do e-mail: sagusto13@gmail.com.

Também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br . O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

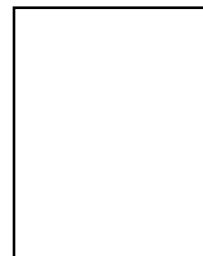
Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término você e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa

Nome completo: _____

Tefé –AM, ___/___/_____



Assinatura do Participante
Pesquisador Responsável

Assinatura

ANEXO F

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado (a) senhor (a)

Convido (a) V.Sa. a participar do projeto de pesquisa de mestrado intitulado “**CENTRO VOCACIONAL TECNOLÓGICO: ESPAÇO DE DISSEMINAÇÃO DE CIÊNCIA E CONHECIMENTO AMBIENTAL**”, cujo pesquisador responsável é o mestrando **SANDRO AUGUSTO REGATIERI** do Programa de Pós-graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais da Universidade Federal do Amazonas (PROFCIAMB/UFAM), tendo como orientador o Sr. Professor **DR. PEDRO COELHO RAPÔSO**, da Universidade do Estado do Amazonas e docente do PROFCIAMB/UFAM, sito a Av. Gen. Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 6200 -Campus Universitário, bloco T Setor Sul - Coroado, CEP: 69.077-000, Manaus/AM e no contato telefônico pelo número (92) 3305- 1181 – Ramais 4068 e 4069; e-mails profciamb@ufam.edu.br profciamb.am@gmail.com e phrapozo@uea.edu.br. O objetivo geral do projeto é “Compreender a efetividade das políticas pedagógicas do CVT e seu impacto na organização das comunidades das unidades de conservação e empreendimentos socioeconômicos da região do Médio Solimões, AM” e os objetivos específicos são: 1. Analisar a percepção dos docentes e discentes envolvidos acerca do conteúdo político-pedagógico do CVT e; 2. Caracterizar qual o papel institucional do CVT para lideranças comunitárias e gestores sociais locais envolvidos nos processos de indicação dos estudantes.

Vossa colaboração é importante devido sua organização comunitária ter enviado candidatos (as) que foram selecionados (as) para participar em turmas ofertadas pelo Centro Vocacional Tecnológico – CVT/TSVA do Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá, sendo estas organizações o principal foco da ação do CVT/TSVA, na manutenção sustentável da formação de novas

lideranças comunitárias. Esclarecemos sua plena liberdade de recusar a vossa participação ou retirar seu consentimento, em qualquer fase do estudo, sem penalização alguma nas atividades desenvolvidas pelo CVT.

Caso aceite participar vossa contribuição consiste na participação de uma entrevista semiestruturada sobre as ações e atividades desenvolvidas pelo CVT, apresentando sua avaliação do processo do qual fez parte. Ao final da pesquisa será construído um produto educacional – PROTOCOLO PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PARTICIPATIVA NA AMAZÔNIA, o que facilitará a replicação da iniciativa educativa do CVT em outras regiões atendendo outras organizações sociais comunitárias.

Importante observar que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Neste estudo identificamos como possíveis riscos: 1. Possível desconforto na exposição de opiniões diversas e contraditórias entre si e; 2. Dificuldade de entendimento do objetivo e dos processos da proposta de estudo pelos participantes. Esclarecemos que os participantes do projeto de pesquisa deverão sentir-se à vontade para questionar o pesquisador e caso isso ocorra algum desconforto o pesquisador, de forma clara e objetiva, elucidará todas as atividades da proposta (educativas, de sensibilização e de diálogo) deixando-se a disposição para outros esclarecimentos a qualquer momento.

Esclarecemos também que esperamos que, com vossa participação, esta pesquisa traga, como benefício, uma melhor compreensão dos conhecimentos construídos no CVT, assim como dos objetivos do centro, além das ferramentas adquiridas e até mesmo otimizadas na gestão de suas organizações comunitárias e sociais, em consonância com seus pares e com os parceiros institucionais que atuam em seus territórios.

Considerando o momento em que a sociedade passa por questões sanitárias restritivas por causa da pandemia, afirma-se; **1)**. Que a COVID-19, doença causada pelo novo Corona vírus, foi classificada como pandemia pela Organização Mundial de Saúde; **2)**. A Declaração de Emergência em Saúde Pública de importância Nacional, expressa na Portaria nº188/GM/MS/2020, do Ministério da Saúde; **3)**. A Lei 13.979/2020, que determina Medidas para enfrentamento de emergência em Saúde Pública de importância Internacional da COVID-19, tomaremos as medidas de proteção contra a COVID 19, como

entrevistas por meios remotos como ligações telefônicas e redes sociais e quando houver necessidade de encontro físico, garante-se o uso de EPIs, disponibilização de álcool em gel e distanciamento social.

Informamos ainda que, quando necessário, todas as etapas presenciais serão realizadas durante atividades das quais V. Sa. e seus pares organizarão e/ou farão participarão (assembleias, reuniões, feiras), no período de março a maio de 2021, sempre em ambiente arejado (ao livre ou de alta ventilação) e respeitando as medidas protetivas, mencionadas anteriormente. Incluindo as recomendações do Plano de Contingência Institucional da SEMA/AM para Enfrentamento da COVID-19.

Se julgar necessário, V.Sa. dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, outras pessoas que possam ajudá-lo na tomada de decisão livre e esclarecida. (Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde).

Garantimos ao (à) Sr. (a), quando necessário, o ressarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente. Também estão assegurados ao (à) Sr. (a) o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa ao participante da pesquisa. (Resolução CNS nº 466 de 2012, IV.3.h, IV.4.c e V.7). Asseguramos o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário (Itens II.3.1 e II.3.2, da Resolução CNS nº. 466 de 2012).

Garantimos ao (à) Sr. (a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica (Item IV.3.e, da Resolução CNS nº. 466 de 2012).

V. Sa. pode entrar em contato com o pesquisador responsável SANDRO AUGUSTO REGATIERI a qualquer tempo para informação adicional no Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá, situado na Estrada do Bexiga, 1698, Bairro Fonte Boa, Tefé-AM, e no fone: (97) 3343-9732 ou (97) 98100-2287, também pode acessá-lo através do e-mail: sagusto13@gmail.com.

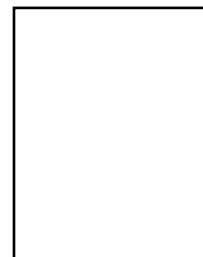
Também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br . O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo (a) Sr (a)., e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa

Nome completo: _____



Tefé –AM, ___/___/_____

Assinatura do Participante
Pesquisador Responsável

Assinatura

ANEXO G

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado (a) senhor (a)

Convido (a) V.Sa. a participar do projeto de atuação de mestrado intitulado “**CENTRO VOCACIONAL TECNOLÓGICO: ESPAÇO DE DISSEMINAÇÃO DE CIÊNCIA E CONHECIMENTO AMBIENTAL**”, cujo pesquisador responsável é o mestrando **SANDRO AUGUSTO REGATIERI** do Programa de Pós-graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais da Universidade Federal do Amazonas (PROFCIAMB/UFAM), tendo como orientador o Sr. Professor **DR. PEDRO COELHO RAPÔSO**, da Universidade do Estado do Amazonas e docente do PROFCIAMB/UFAM, sito a Av. Gen. Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 6200 -Campus Universitário, bloco T Setor Sul - Coroado, CEP: 69.077-000, Manaus/AM, com contato telefônico pelo número (92) 3305- 1181 – Ramais 4068 e 4069; e-mails profciamb@ufam.edu.br profciamb.am@gmail.com e phrapozo@uea.edu.br. O objetivo geral do projeto é “Compreender a efetividade das políticas pedagógicas do CVT/TSVA e seu impacto na organização das comunidades das unidades de conservação e empreendimentos socioeconômicos da região do Médio Solimões, AM” e os objetivos específicos são: 1. Analisar a percepção dos docentes e discentes envolvidos acerca do conteúdo político-pedagógico do CVT/TSVA; 2. Caracterizar qual o papel institucional do CVT/TSVA para lideranças comunitárias e gestores sociais locais envolvidos nos processos de indicação dos estudantes; 3. Criar um protocolo que auxilie na construção de novos processos educativos inclusivos e participativos na Amazônia

Vossa colaboração é importante devido a vossa colaboração ministrando disciplinas e/ou oficinas em turmas ofertadas pelo Centro Vocacional Tecnológico – CVT/TSVA do Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá. Esclarecemos sua plena liberdade de recusar participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase do estudo, sem penalização alguma nas atividades desenvolvidas pelo CVT/TSVA.

Caso aceite participar vossa contribuição consiste na participação de uma entrevista semiestruturada sobre as ações e atividades desenvolvidas pelo CVT/TSVA, apresentando sua avaliação do processo do qual apoiou na docência. Ao final da pesquisa será construído um produto educacional – PROTOCOLO PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PARTICIPATIVA NA AMAZÔNIA, o que facilitará a replicação da iniciativa educativa do CVT/TSVA em outras regiões atendendo outras organizações sociais comunitárias.

Importante observar que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Neste estudo identificamos como possíveis riscos: 1. Possível desconforto na exposição de opiniões diversas e contraditórias entre si e; 2. Dificuldade de entendimento do objetivo e dos processos da proposta de estudo pelos participantes. Esclarecemos que os participantes do projeto de pesquisa deverão sentir-se à vontade para questionar o pesquisador e caso isso ocorra algum desconforto o pesquisador, de forma clara e objetiva, elucidará todas as atividades da proposta (educativas, de sensibilização e de diálogo) deixando-se a disposição para outros esclarecimentos a qualquer momento.

Esclarecemos também que esperamos que, com vossa participação, esta pesquisa traga, como benefício, a construção de uma proposta metodológica mais participativa e inclusiva para o CVT/TSVA, objetivando a inclusão de seu público discente em suas organizações sociais comunitárias com efetividade, apoiando-as com conhecimentos e ferramentas de gestão e de cidadania, em consonância com seus pares e com os parceiros institucionais que atuam em seus territórios.

Considerando o momento em que a sociedade passa em questões sanitárias por conta da pandemia de COVID-19, afirmamos que; 1). Que a COVID-19, doença causada pelo novo Corona vírus, foi classificada como pandemia pela Organização Mundial de Saúde; 2). A Declaração de

Emergência em Saúde Pública de importância Nacional, expressa na Portaria nº188/GM/MS/2020, do Ministério da Saúde; **3**). A Lei 13.979/2020, que determina Medidas para enfrentamento de emergência em Saúde Pública de importância Internacional da COVID-19, tomaremos as medidas de proteção contra a COVID 19, como entrevistas por meios remotos como ligações telefônicas e redes sociais e quando houver necessidade de encontro físico, garante-se o uso de EPIs, disponibilização de álcool em gel e distanciamento social.

Informamos ainda que todas as etapas serão realizadas dentro das suas possibilidades e do seu tempo, no período de março a maio de 2021, em ambiente arejado (ao livre ou de alta ventilação). Incluindo as recomendações sanitárias orientadas pelas secretarias de saúde estadual e municipal para Enfrentamento da COVID-19 e do documento de Orientações gerais aos colaboradores do Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá em razão da pandemia da COVID-19 vigentes no período da entrevista.

Se julgar necessário, V.Sa. dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, outras pessoas que possam ajudá-lo na tomada de decisão livre e esclarecida. (Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde).

Garantimos ao (à) Sr. (a), quando necessário, o ressarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente. Também estão assegurados ao (à) Sr. (a) o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa ao participante da pesquisa. (Resolução CNS nº 466 de 2012, IV.3.h, IV.4.c e V.7). Asseguramos o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário (Itens II.3.1 e II.3.2, da Resolução CNS nº. 466 de 2012).

Garantimos ao (à) Sr. (a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica (Item IV.3.e, da Resolução CNS nº. 466 de 2012).

V. Sa. pode entrar em contato com o pesquisador responsável SANDRO AUGUSTO REGATIERI a qualquer tempo para informação adicional no

Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá, situado na Estrada do Bexiga, 1698, Bairro Fonte Boa, Tefé-AM, e no fone: (97) 3343-9732 ou (97) 98100-2287, também pode acessá-lo através do e-mail: sagusto13@gmail.com.

Também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo (a) Sr (a)., e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa

Nome completo: _____

Tefé –AM, ___/___/_____



Assinatura do Participante
Pesquisador Responsável

Assinatura

ANEXO H

Roteiro de Questionário para estudantes/egressos ativos em organizações

Nome:

Idade:

Turma:

Organização/Localidade:

- 1. O que o motivou a se matricular para a seleção do CVT?**
- 2. Essa motivação foi atendida no tempo que estudo no CVT?**
- 3. Quais os principais aprendizados que teve no CVT?**
- 4. Quais as maiores dificuldades encontradas no período em que esteve no CVT?**
- 5. Como foi o retorno para a sua organização de origem?**
- 6. Se esse retorno não aconteceu para sua organização de origem, aponte as motivações para isso?**
- 7. Você migrou para outra organização? Sim ou não? Por que? Qual?**
- 8. Você indicaria o CVT para outras pessoas? Justifique.**
- 9. Quais as aptidões que você criou ou que foram melhoradas com sua participação no CVT?**
- 10. Qual a influência do CVT na sua atividade como gestor ou liderança na atualidade?**

ANEXO I

Roteiro de Questionário para estudantes/egressos fora de organizações

Nome:

Idade:

Turma:

Local de moradia:

- 01. O que o motivou a se matricular para a seleção do CVT?**
- 02. Essa motivação foi atendida no tempo que estudo no CVT?**
- 03. Quais os principais aprendizados que teve no CVT?**
- 04. Quais as maiores dificuldades encontradas no período em que esteve no CVT?**
- 05. Como foi o retorno para a sua organização de origem?**
- 06. Qual a motivação de você ter se desligado de sua organização?**
- 07. Seu desligamento foi por motivação pessoal ou institucional?**
- 08. Você indicaria o CVT para outras pessoas? Justifique.**
- 09. Quais as aptidões que você criou ou que foram melhoradas com sua participação no CVT?**
- 10. Qual a influência do CVT na sua atividade no dia-a-dia na sua vida?**

ANEXO J

Roteiro de Questionário para professores

Nome:

Formação:

Ano de atuação:

- 01. Como foi a sua participação/atuação no CVT?**
- 02. Você teve facilidade em lecionar ou encontrou alguma dificuldade com a metodologia do CVT? Explícite.**
- 03. O que você destaca como novidade no processo pedagógico do CVT?**
- 04. O que você considera que seja algo que precisa ser trabalhado na metodologia do CVT?**
- 05. Você teve contato com os Projeto Político-pedagógico do CVT? Como você avaliou seu conteúdo?**
- 06. Quais as maiores dificuldades observadas nos estudantes, no que se diz respeito à metodologia da sua disciplina?**
- 07. Quais as maiores conquistas que os estudantes obtiveram em sua disciplina? Cite um exemplo.**

Você considera o CVT é um espaço de disseminação de ciência ou um espaço de transmissão de conhecimento?

ANEXO K

Roteiro de Questionário para técnicos e pesquisadores do IDSM

Nome:

Formação:

Função no IDSM:

- 01. Como foi a sua participação/atuação no CVT?**
- 02. Você participou de alguma atividade de formação e/ou elaboração de projetos no CVT? Caso a resposta seja afirmativa, explicita como foi?**
- 03. Você teve facilidade em realizar oficinas ou encontrou alguma dificuldade com a metodologia do CVT? Explicita.**
- 04. O que você destaca como novidade no processo pedagógico do CVT?**
- 05. O que você considera que seja algo que precisa ser trabalhado na metodologia do CVT?**
- 06. Quais as maiores dificuldades observadas nos estudantes, no que se diz respeito à metodologia da sua oficina?**
- 07. Você atuou como orientador(a)? Se sim, como foi essa atividade? Como se pode melhorar a atividade de orientação?**
- 08. Como você avalia a participação dos estudantes em suas oficinas?**
- 09. Você atua em alguma organização que tem algum estudante/egresso do CVT? Você percebe que a atuação dele(s) apoiou a organização? Como?**
- 10. O que você escuta das lideranças comunitárias acerca da participação dos estudantes/egressos do CVT nas atividades dessas organizações ou outras?**

ANEXO L

Roteiro de Entrevista com gestores e lideranças de organizações comunitárias

Nome:

Organização/localidade:

Função na organização/localidade:

- 01. O que você sabe sobre o CVT?**
- 02. Como foi a seleção de uma pessoa da sua organização para concorrer a uma vaga no CVT? Você acha que foi a melhor escolha da organização? Justifique?**
- 03. Você observa que quais critérios foram observados para essa escolha na organização? Que critérios você considera importantes que devam ser utilizados?**
- 04. Como foi a estadia do selecionado em Tefé, durante o período de formação do CVT?**
- 05. Como foram as atividades de diagnóstico do estudante em sua organização durante o período de formação no CVT?**
- 06. Como foi o retorno desse estudante para a aplicação do plano de ação junto com a organização? Como foi a articulação dele com a diretoria e membros da organização?**
- 07. O que aconteceu no retorno do estudante para a comunidade? Foi uma chegada tranquila? Houve problemas de adaptação mútua entre estudante e organização?**
- 08. O estudante teve apoio da organização ou teve alguns entraves para sua atuação?**
- 09. O que você propõe para melhorar a ação do CVT na formação dos estudantes? Tem alguma sugestão no pós-CVT?**
 - 10. Você acredita que o CVT é uma escola que apoia as organizações através da formação dos estudantes selecionados pela organização?**