



## A Educação em comunidades tradicionais no sul do Amapá: o caso da RESEX Cajari e da Reserva do Rio Iratapuru

José Bittencourt da Silva<sup>1</sup>

Universidade Federal do Pará (UFPA)

<https://orcid.org/0000-0002-5393-1170>

João Paulo da Conceição Alves<sup>2</sup>

Universidade Federal do Pará (UFPA)

<http://orcid.org/0000-0002-9549-3906>

**Resumo:** O presente artigo objetiva analisar aspectos educacionais e valorativos presentes na conduta de moradores das comunidades tradicionais no sul do Amapá residentes em duas Unidades de Conservação de Uso Sustentável nessa área, que enfrentam dificuldades para implementar processos de desenvolvimento social local. O trabalho configura-se como um estudo de caso duplo com pesquisa de campo de cunho qualitativo realizada nas RESEX Cajari e RDS do Rio Iratapuru. Com instrumentos peculiares ao método etnográfico foram utilizados caderno de campo, roteiro de entrevista e técnicas de observação *in loco*. Observamos que uma alternativa capaz de gerar sinergias positivas neste contexto é a educação escolar, a qual poderia contribuir com o processo de edificação de novos valores e intencionalidades comunitárias de

<sup>1</sup> Doutorado em Ciências Ambientais pela Universidade Federal do Pará (NAEA/UFPA, 2007); Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Pará (UFPA); Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Pará (IFCH/UFPA). Atualmente é professor, atuando na graduação e Pós-Graduação (Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica-PPEB) no Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB). E-mail: [josebittencourtsilva@gmail.com](mailto:josebittencourtsilva@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA, 2015). Mestrado em Desenvolvimento Regional pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Atualmente é professor, atuando na graduação no Campus de Abaetetuba/ UFPA e na Pós-Graduação no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) e no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA). E-mail: [jpaulochee@gmail.com](mailto:jpaulochee@gmail.com).

seus membros. As Escolas Familiares Agrícolas e Agroextrativistas, baseadas na pedagogia da alternância, poderiam ser viáveis neste sentido.

**Palavras-chave:** Educação Escolar - Populações tradicionais - Unidades de Conservação.

## **Education in traditional communities in the south of Amapá: the case of Cajari RESEX and the Iratapuru River Reserve**

**Abstract:** This article aims to expose and analyze educational and valoratives aspects present in the behavior of residents from the traditional communities in southern Amapá - Brazil residents populations from two Conservation Units of Sustainable Use in this area that face great difficulties to implement the processes of local social development. This work has configured as a double case study with a qualitative field research carried out at Extractive Reserves: Cajari and RDS from Iratapuru River. With peculiar instruments to the ethnographic method have been used, a study field notebook, an interview script and observation techniques in situ. Believed that an alternative capable of generating the positive synergies in this context is the school education, which could contribute to the process of developing new values and community intentions of its members. The Agricultural and Agroextractivist family schools, based on the Alternation Pedagogy, could be viable in this sense.

**Keywords:** Schooling - Traditional populations - Conservation Units.

## **INTRODUÇÃO**

[...] A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. Karl Marx (1818-883).

No sul do estado do Amapá, foram legalmente criadas na década de 1990, duas Unidades de Conservação de Uso Sustentável (Figura 1), as quais podem ser percebidas como espaços de garantia de direitos de populações tradicionais historicamente alijadas dos processos de desenvolvimento humano e social brasileiro. Todavia, elas apresentam muitos problemas em seu escopo (SILVA, 2007, SIMONIAN, 2001), dentre os quais podemos citar a formação de elites masculinas entre as populações tradicionais, a presença feminina rarefeita no contexto da vida organizativa fora da casa, o baixo nível (e em alguns casos a ausência completa) de capital social (OSTROM, 1998; PUTNAM, 1996) para formação de redes de confiança e solidariedade entre os moradores, a desestruturação organizacional-comunitária e os conflitos relacionados à titulação das chamadas colocações.

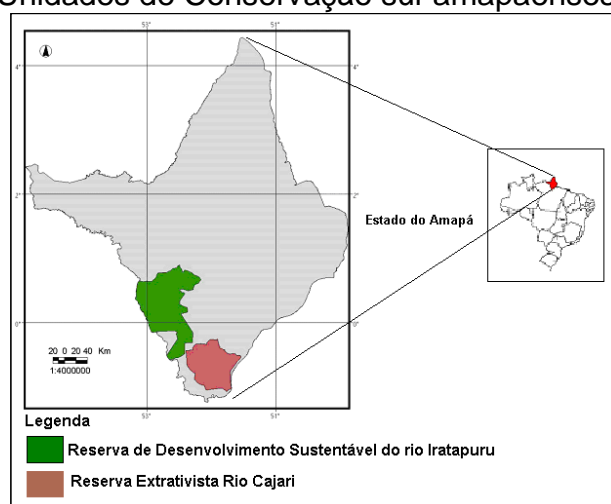
Uma colocação constitui-se em uma faixa territorial não linear que obedece à dinâmica histórica tradicional de utilização das terras pelos grupos sociais no processo de produção e reprodução de suas vidas (WAWZYNIAK, 2000; SILVA, 2003). Precisamente, uma colocação pertence à determinada

**2**

família porque historicamente ela esteve ligada a este espaço territorializado por práticas relacionadas ao extrativismo, à agricultura de subsistência ou à criação de pequenos animais. É o local onde o trabalho não propriamente doméstico das populações tradicionais se efetiva com mais nitidez, ou seja, constitui-se em *locus* essencial para o processo produtivo e reprodutivo familiar.

O presente artigo objetiva analisar aspectos educacionais e valorativos presentes na conduta de moradores das comunidades tradicionais no sul do estado do Amapá residentes em duas unidades de conservação de uso sustentável nessa área, que enfrentam dificuldades para implementar processos de desenvolvimento social local.

**Figura 1:** Unidades de Conservação sul-amapaenses em debate



Fonte: elaborado por José Bittencourt da Silva e Carlos Romano Ramos LAENA/NAEA/UFPA, 2008.

Destacamos o papel da Educação Escolar enquanto meio essencial para a construção de novas estruturas sóciovalorativas nas áreas demarcadas. Estas novas estruturas que podem ser denominadas a partir daquilo que Ostrom (1998) e Putnam (1996) chamaram de capital social, ou seja, valores coletivos, sentimento de pertença, valorização de ações organizacionais e coletivas, autoestima comunitária etc., estes tidos como fundamentais para a efetivação dos processos de melhoria social, cultural, econômica e conservação ambiental local. Sem dúvida, este aspecto configura-se como um debate teórico necessário e ainda como lacuna no campo educacional, quando se analisam as relações

que se estabelecem entre os processos escolares e as populações tradicionais em unidades de conservação.

O artigo está dividido da seguinte maneira: primeiro temos a Introdução, a qual cumpre a função de localizar o leitor sobre a natureza do trabalho, bem como apresentar suas seções e organização geral. Em seguida, apresentamos a seção sobre os elementos metodológicos, denominada Proposta Metodológica, na qual discorreremos a respeito da metodologia concernente a construção do trabalho.

Posteriormente debatemos os aspectos estruturais valorativos que dificultam a implementação de projetos comunitários que visam o fortalecimento das ações coletivas para consecução do desenvolvimento humano local. Com base nas discussões anteriores, avançamos para a análise da educação como alternativa ao *status quo* vigente nas reservas, compreendendo-a como um componente essencial para a construção da qualidade histórica necessária ao processo de transformação social local. Por fim, apresentaremos algumas reflexões sobre o papel da educação escolar como elemento estruturante de novas condutas, calcadas no sentimento coletivo e solidário das populações tradicionais das Unidades em debate.

## **PROPOSTA METODOLÓGICA**

As informações contidas neste artigo resultam de dados bibliográficos e documentais, assim como a partir de pesquisa qualitativa de campo desenvolvida ao longo de dois anos na região do rio Cajari e rio Iratapuru, sul do Estado do Amapá, na Amazônia brasileira. Essas atividades investigativas foram fortemente marcadas pelo viés etnográfico de recolhimento de evidências (MALINOWSKI, 1978; ANDRÉ, 1995), em que as vivências e experiências cotidianas nas comunidades constituíram-se na principal estratégia de pesquisa.

As vivências e experiências cotidianas, assim como as entrevistas realizadas nos muitos lugares pelos quais se desenvolveram as investigações, tiveram a anuência dos moradores locais, de lideranças comunitárias, sujeitos educacionais e de órgãos governamentais, como o Instituto Brasileiro do Meio

Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) e a Secretaria Estadual de Meio Ambiente do Amapá. Este consentimento social e governamental tem sido usualmente aceito na Amazônia como suficiente para o desenvolvimento de pesquisas que não manipulam em laboratório a biodiversidade ambiental, nem tampouco fazem experimentos com animais ou seres humanos.

Neste contexto, os instrumentos de pesquisa utilizados foram o caderno de campo e o roteiro de entrevista. Vale ressaltar, que nas pesquisas qualitativas o próprio pesquisador também é percebido como instrumento de investigação e suas experiências, vivências, observações e relatos de campo possuem valor heurístico (SEVERINO, 2007), ou seja, podem compor o conjunto das informações suscetíveis de serem utilizadas cientificamente.

Note-se que a seleção dos entrevistados levou em consideração a qualidade histórico-social de cada pessoa escutada, ou seja, a escolha dos interlocutores da pesquisa foi feita não a partir de procedimentos estatísticos ou amostrais representativos de um universo determinado, mas sim como “[...] àqueles que, pela função desempenhada, cargo ocupado, prestígio social, exercem as funções de líderes de opinião [...]” (MARCONI; LAKATOS, 2002, p. 52) em certos contextos sociais, políticos, econômicos, ambientais e culturais.

O *corpus* empírico da pesquisa (o recorte *arbitrário* de elementos do real sobre o qual foi aplicada a metodologia) foi extraído das duas Unidades de Conservação (Reserva Extrativista Rio Cajari e RDS – Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Rio Iratapuru), estas percebidas a partir da ideia clássica de estudo de caso. Para Yin (2010, p. 36) os estudos de caso, como os experimentos nas pesquisas experimentais:

são generalizáveis às proposições teóricas e não às populações ou aos universos. Nesse sentido, o estudo de caso, como o experimento, não representa uma ‘amostragem’ e ao realizar o estudo de caso, sua meta será expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística). Ou, como três notáveis cientistas sociais descrevem em seu estudo de caso *único* feito há anos, a meta é fazer uma análise ‘generalizante’ e não uma ‘particularizante’.

Portanto, os casos selecionados não foram percebidos como uma fatia representativa de um todo, como tradicionalmente se observa nos métodos

quantitativos, mas sim como uma realidade particular a partir da qual é possível realizar generalizações teóricas consistentes.

As falas de moradores das comunidades tradicionais, as impressões advindas das observações *in loco* do cotidiano comunitário e/ou organizacional nas reservas, os dados documentais recolhidos como as atas, os laudos, as regulamentações e outras evidências relativas ao objetivo da discussão, foram transcritas e percebidas a partir da ideia de texto, os quais foram interpretados analiticamente sob a óptica da Análise de Discurso que se realiza pela:

[...] análise de um conjunto de ideias, um modo de pensar ou um corpo de conhecimentos expressos em uma comunicação textual ou verbal, que o pesquisador pode identificar quando analisa um texto ou fala [...]. O discurso é a expressão de um sujeito no mundo que explicita sua identidade (quem sou, o que quero) e social (com quem estou) e expõe a ação primordial pela qual constitui a realidade (CHIZZOTTI, 2011, p.120-121).

Há que se notar que o viés analítico que se tomou neste trabalho relacionou-se como aspectos sociológicos e históricos do discurso, ou mais precisamente do emissor das informações. Por isso, ao se implementar a Análise de Discurso, partiu-se da premissa de que o discurso:

[...] só pode ser compreendido se relacionado com um processo cultural, socioeconômico e político nos quais o discurso acontece, clivado pelas relações ideológicas e de poder. Importa, nesse sentido, o processo, o ato da fala, o sentido elaborado no momento da produção do discurso, com todas as injunções subjetivas – desejos, instintos -, determinações sociais – ideologias, contradições – e formas linguísticas –, incoerências, repetições, omissões (CHIZZOTTI, 2011, p.121).

Portanto, do ponto de vista metodológico, o que nos interessa neste contexto são os sentidos sócio-históricos e ideológicos que dão existência plausível aos discursos falados ou escritos, os quais se manifestam nos moradores das comunidades, nas suas lideranças organizacionais, nos representantes políticos e, principalmente, nos processos escolares. São essas representações subjetivas as populações tradicionais, em seu fazer comunitário em interface com os processos escolares, que nós buscaremos debater neste trabalho, mas sempre mediado pela teoria ou pelo conjunto dos autores que nos ajudam a perceber criticamente essa realidade observada.

## ESTRUTURAS VALORATIVAS E AS DIFICULDADES DE IMPLEMENTAÇÃO DE PROJETOS COMUNITÁRIOS

Quando se discute ação de governo para o desenvolvimento local nas UCs sul-amapaenses, vem à tona um dilema crucial, o qual diz respeito à maneira como tal ou qual proposta poderia ser implementada, ou seja, se de modo comunitário ou familiar. O sucesso ou insucesso dos objetivos propostos está na relação direta dessa dualidade. Com base na percepção do *modus vivendi* dessas populações, pode-se afirmar que, até o presente momento, qualquer política pública ligada à ação coletiva comunitária nas UCs do sul do Amapá, estará fadada ao insucesso. O contrário também é verdadeiro, isto é, o sucesso para a tomada de decisão governamental, teria que adotar como referência cada família individualmente. Esta conclusão geral aqui colocada pode ser perfeitamente exemplificada a partir de dois projetos estatais desenvolvidos junto a RESEX Rio Cajari: o Projeto Granja Comunitária, implementado pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis IBAMA/Amapá, e o Projeto Habitacional efetivado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) (SILVA, 2007).

O Projeto Granja Comunitária foi realizado exclusivamente pelos técnicos do IBAMA/Amapá, a partir das verbas do Programa Piloto para a Proteção das Florestas Tropicais do Brasil (PPG-7). Vale ressaltar que a execução de políticas para produção de pequenos animais na reserva não se restringiu a este Projeto. As ações do IBAMA/ Amapá voltaram-se também para a criação de peixes, camarões, suínos e outros (SILVA, 2003). Tentou-se até produzir mel de abelha, com a construção de apiários e outros insumos necessários a produção, mas não houve sucesso. O objetivo fundamental desses projetos era fazer com que as famílias da RESEX Rio Cajari criassem, consumissem e vendessem comunitariamente estes produtos, o que diminuiria o impacto das ações antrópicas locais sobre a fauna e flora da região, garantindo assim a sustentabilidade socioambiental nas UCs.

O Projeto Granja Comunitária foi desenvolvido na maioria das comunidades da RESEX. Segundo o Sr. Jéferson Bispo Pereira, técnico do

IBAMA/Amapá, o Projeto começou a ser desenvolvido em 1997, idealizado da seguinte forma: o IBAMA/Amapá ficaria responsável pela parte de infraestrutura, como a construção de galpões em madeira, a doação dos pintos e a ração inicial para que as famílias cuidassem dos animais. Cada família compraria, na medida em que fosse terminando, um saco de ração para repor o alimento dos animais, inicialmente cedido pelo IBAMA/Amapá. Tome-se como exemplo o ocorrido na região dos lagos do Ajuruxi. Neste local foi feito um galpão, doados 200 pintos e 05 sacas de ração de 50 Kg. Foram escolhidas oito famílias, perfazendo um total 25 animais para cada uma delas. Estas famílias se responsabilizariam pela manutenção dos galpões e alimentação das aves. Desse modo, estava criado um projeto claramente comunitário.

O fracasso foi imediato. Conforme informações de campo (SILVA, 2003; 2007), os problemas não tardaram a acontecer. Muitos pintos morreram e algumas famílias não tiveram condições de repor a ração para a alimentação dos frangos. Então, os moradores resolveram repartir os animais, os quais foram levados para serem criados em casa. De acordo com informações recolhidas junto a um morador da comunidade no vale do rio Ajuruxi, entrevistado por Silva (2007), “muitas pessoas comeram seus frangos, umas até com cachaça. O galpão foi abandonado e hoje está lá caindo aos pedaços”.

Esta realidade do Ajuruxi foi regra geral em todas as comunidades onde se implantou o Projeto Granja Comunitária, assim como todos os outros projetos comunitários do período. Também em Água Branca do Cajari a situação não foi diferente (SILVA, 2003). As famílias não conseguiram manter a criação, levaram os animais para casa e abandonaram os galpões. Não houve relatos de pessoas que tivessem conseguido resultados melhores com todo o trabalho despendido com este projeto. O que se pôde depreender a partir das evidências levantadas foi que o Projeto não logrou êxito por fatores variados, dentre os quais se podemos destacar a ausência de participação dos moradores antes e durante seu processo de implementação (SILVA, 2003; SIMONIAN, 2000), bem como a completa falta de percepção dos técnicos do IBAMA/ Amapá em relação às especificidades sócio-cultural das populações tradicionais locais.



Veja-se agora o bem sucedido Projeto Habitacional do INCRA. Sabe-se que a questão da moradia, ou mais exatamente do déficit de casas por família tem sido um problema sério nas comunidades das reservas em tela. Em muitos lugares foram observadas famílias inteiras abrigando-se em estruturas residenciais aviltantes para a condição humana. São casebres construídos com sobras de madeira e material apodrecido, que muitas vezes servem apenas como referência de um lugar para ficar. Além de colocar em risco o bem estar das pessoas que habitam essas construções, tal situação tem rebatimento direto no ânimo de seus moradores. De fato, as condições degradantes das casas constituem-se em ambiente humilhante para seus moradores, baixando sua autoestima e tornando-os descrentes das possíveis melhorias da vida nas UCs.

Por outro lado, pode-se notar que as pessoas gostariam de condições melhores para suas famílias, ou seja, um lugar digno para morar. É evidente que é necessário que se relativize o que seja uma moradia digna, para que não se caia em erros, preconceitos e visão discricionária em relação às populações do campo. Assim, não há a pretensão aqui de apresentar uma visão axiológica da situação habitacional de muitos habitantes das UCs. Contudo, ocorre que há uma gama considerável de moradores dessas Unidades sul-amapaenses que não possuem as mínimas condições residenciais de morada. São famílias que improvisam suas “moradias”, as quais colocam em risco suas vidas e as de seus familiares (SILVA, 2003; 2007). Por meio da ação do Governo Federal que tomou como base cada chefe de família que, dentre outras coisas, é responsável pela efetiva construção de sua própria residência. Vejamos a seguir um excerto da entrevista realizada por Silva (2007), com um morador na comunidade Maranata do Ajuruxi:

[...] Esse é um dos mais importantes projetos que já veio pra cá pra Reserva. Eu acredito que 100% dos moradores da RESEX Cajari vão ter suas casas. O projeto é o seguinte. O IBAMA e o INCRA juntamente com as associações fizeram um cadastro das famílias, que vão ter direito a 5.000 reais que é depositado na conta da associação pra construção das casas. Mas esse dinheiro não é dado antes pro morador fazer depois. Primeiro a pessoa tem que fazer e depois é que o dinheiro vem. Por exemplo, primeiro ele tem que conseguir a madeira e aí o dinheiro dessa madeira é repassado depois. Se a pessoas souber fazer a casa, tiver como tirar a madeira do mato, cortar ... o dinheiro fica pra ela mesma. Eu, por exemplo, primeiro fiz as compra

lá em Santana pra fazer a cobertura da casa. Aí eu mostrei as notas, mostrei que a casa já tava coberta, aí eu fui com o presidente da associação pra dar ciência pro pessoal do INCRA do que eu já tinha feito [...] pra depois eles me repassarem o dinheiro. Quer dizer, nem o morador e nem a associação pega no dinheiro antes de já ter feito parte por parte da casa (Comunidade Maranata do Ajuruxi, entrevista realizada por SILVA, 2007).

A questão do uso dos recursos florestais também precisa ser discutida profundamente. Segundo o SNUC (BRASIL, Art. 23, 2000):

A posse e o uso das áreas ocupadas pelas populações tradicionais nas Reservas Extrativistas e Reservas de Desenvolvimento Sustentável serão regulados por contrato, conforme se dispuser no regulamento desta Lei. § 1º As populações de que trata este artigo obrigam-se a participar da preservação, recuperação, defesa e manutenção da unidade de conservação. § 2º O uso dos recursos naturais pelas populações de que trata este artigo obedecerá às seguintes normas: I - proibição do uso de espécies localmente ameaçadas de extinção ou de práticas que danifiquem os seus habitats; II - proibição de práticas ou atividades que impeçam a regeneração natural dos ecossistemas; III - demais normas estabelecidas na legislação, no Plano de Manejo da unidade de conservação e no contrato de concessão de direito real de uso.

Ocorre que há grande dubiedade e omissão no próprio SNUC no que tange à maneira como estes contratos devem ser implementados, sendo que os tais títulos de concessão de uso das terras para as famílias da RDS Rio Iratapuru e da RESEX Rio Cajari, não foram efetivados até o momento, gerando insegurança jurídica para seus habitantes (MODESTO, 2013). A consequência disso é que está surgindo micro-conflitos entre os vários moradores das reservas, em virtude da ausência da legalização da posse de cada família. E mais do que isso, começa-se a perceber o início do processo de formação daquilo que Hardin (2002) chamou de a tragédia dos bens comuns, que se expressa hoje pela criação do búfalo e na impactação que este animal causa, pois ele é criado solto nas “terras de ninguém”. Esta tragédia é exacerbada pelas características histórico-culturais das populações tradicionais, que formou as bases do individualismo local e aviltou o sentimento comunitário-coletivo dos atuais moradores das UC.

A conclusão geral a que se pode chegar é a de que o ideário comunitário de ação coletiva para consecução do desenvolvimento humano local, no momento, é quase impossível. As possíveis respostas para tal situação, podem

ser buscadas na maneira como a mentalidade desses moradores foi estruturada, não apenas pelo histórico modo de produção dos extrativistas, mas fundamentalmente pelos valores sistematicamente instituídos no contexto deste fazer econômico-social. O baixo capital social, a confiança exclusiva nos membros da família nuclear, o sentimento paternalista entre moradores e o Estado são algumas características marcantes da realidade valorativo-cultural das populações tradicionais, o que em grande medida responde pelo sucesso ou insucesso das políticas públicas nas UCs sul-amapaenses.

As possíveis alternativas para se sair desse *status quo* atual das UC, assentam-se em ações públicas e não-governamentais voltadas, principalmente, para a área da Educação. Conjugada à questão educacional, há a necessidade do retorno às práticas de assessoramento por parte de sindicatos, movimentos sociais e até mesmo ONG para formação de novas lideranças, o que, aliás, já fora implementado em outros momentos, mas que nos dias de hoje encontram-se parados. Propostas como as de implementação da Escola Família da comunidade do Carvão, no município de Mazagão, ou mesmo a escola Família Agrícola do Bailique, são possibilidades reais de construção de novas mentalidades. No Pará, por exemplo, tem-se a Escola Família Agrícola de Marabá que desenvolveu suas atividades a partir da pedagogia da alternância (QUEIROZ; SILVA; PACHECO, 2006), com uma metodologia baseada na pesquisa como princípio educativo, e implementando práticas escolares respeitando o tempo da comunidade e o tempo da escola.

Como observou Silva (2019), o objetivo maior da pedagogia da alternância é a possibilidade de unir teoria e prática no contexto da formação discente, principalmente daqueles e daquelas residentes em meio não urbano, cujo desenvolvimento integral configura-se como a grande utopia educacional escolar, uma vez que esta metodologia pretende contemplar as múltiplas dimensões da condição humana dos sujeitos aprendentes, ou seja, seus aspectos econômicos, sociais, políticos e ambientais com rebatimentos diretos na sua vida comunitária local.

## **ALTERNATIVAS AO STATUS QUO VIGENTE NAS RESERVAS: A EDUCAÇÃO ESCOLAR SOB ANÁLISE**

No contexto da efetiva realização dos objetivos das UC brasileiras, particularmente no âmbito das Unidades existentes no sul do estado do Amapá, algumas políticas públicas (OLIVEIRA; BERGUE, 2012) necessitam de ser efetivadas. São ações governamentais e/ou não governamentais voltadas ao empoderamento de mulheres, turismo ecológico, criação de animais silvestres, fomento a cultura e a arte, assistência técnica para a produção agroextrativista de base familiar e tantas outras políticas objetivamente ligadas ao desenvolvimento social e econômico das populações tradicionais. Todavia, a mais importante transformação a ser realizada nessas áreas diz respeito à educação escolar básica, que atualmente vem sendo desenvolvida e apresentando uma concepção educacional contrária à condição socioambiental das reservas.

De fato, o modelo educacional hoje desenvolvido nessas áreas apresenta pouquíssimas relações com o *modus vivendi* de seus habitantes, historicamente ligados ao extrativismo florestal e agricultura de subsistência. Por outro lado, é importante perceber que essa realidade das UCs amapaenses, na verdade, reflete uma situação vivenciada historicamente no meio rural como um todo. Precisamente, o fato de estarem em áreas de reserva não significa que as populações locais estão excluídas das vicissitudes próprias do campo amazônida. Aliás, como se pôde perceber a partir de leitura de Silva e Miranda (2021), o campo (ou territórios ruais) apresenta problemas bastante semelhantes no que tange às suas demandas educacionais, tanto na Amazônia como alhures no Brasil.

No geral, são escolas que não asseguram o acesso e a permanência das crianças e jovens nas comunidades, em particular nos níveis finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio; há carência de transporte escolar, o que também contribui para o êxodo de alunos para escolas em áreas urbanas, promovendo a evasão e prejuízos dos trabalhos educacionais dos professores. Do ponto de vista infra-estrutural existe muita precariedade, tanto das

instalações quanto de equipamentos e materiais didáticos na maioria das escolas. Curricularmente, a situação não é diferente (SILVA, 2003; 2007).

Nas UCs em questão percebeu-se a existência de currículos inadequados, que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento, com rebatimentos diretos em outros aspectos educacionais locais, tais como: a falta de política nutricional que garanta aos alunos uma merenda realmente regionalizada e capaz de oferecer as proteínas, vitaminas e sais minerais necessários ao crescimento bio-psíquico-motor das crianças; a ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar; o predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, se comparados com os que atuam na zona urbana; inexistência de um calendário escolar adequado às necessidades das populações tradicionais, ou seja, que se adapte à característica flutuante das famílias, em função dos períodos de safra dos produtos da floresta.

A primeira cisão a ser feita, no que tange à educação formal nas reservas, é a modificação da visão de mundo curricular vigente, caracterizada por ser uma educação baseada em princípios urbano-economicistas de vida, supostamente voltado para formação de capital humano (DEMO, 2001) do local. Em Portal (2007, p. 1) pode-se ler que:

[...] a chamada escola rural se materializou reproduzindo um modelo curricular importado da educação urbana, tendo este como referência para organização do tempo escolar, das práticas pedagógicas, do ensino disciplinar etc, o que fez com que predominasse nas escolas do campo uma visão curricular tradicional que trata o conhecimento como algo a ser consumido, sustentando uma compreensão da educação como processo de formação meramente instrucional, que desprestigia os sujeitos, saberes, realidade e demandas locais.

É exatamente essa concepção que se deve buscar romper, ou seja, há que se rever objetivos, função, necessidades e peculiaridades espaciais, valorativas, econômicas, ambientais no âmbito dessas áreas. Precisa-se ter a real dimensão da importância deste influente instrumento de empoderamento social (HAMILTON, 2002). O que Silva (2003; 2007) observou sobre este aspecto da vida humana nas Unidades, foi que a educação local é uma das grandes fomentadoras do êxodo rural, desestruturação familiar, inchaço das

idades e tantas outras consequências históricas da relação campo - cidade no Brasil, e na Amazônia em particular.

A educação precisa ser pensada como instrumento/meio para a construção de pessoas produtoras de história. Freire (2006) mostra que educar é um ato, acima de tudo, de conscientização individual e social. No contexto de suas ideias e o sentido da existência são fundamentais para o entendimento de sua proposta pedagógico-educacional. Para ele:

[...] existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. E é essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contido na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existirem (FREIRE, 2006, p. 48-49).

Deste modo, a educação para Freire contribuiria para a transformação de um indivíduo, que não apenas vive, mas existe no mundo como agente histórico, interagindo com sua realidade objetiva, a partir de uma práxis capaz de perceber, interpretar e atuar para sua própria libertação e da sociedade como um todo.

Existem ainda outros aspectos sociais que são impactados pela educação, ou seja, pelo alto nível educacional de um povo, tais como a redução da taxa de natalidade, empoderamento de mulheres historicamente alijadas de processos sociopolíticos, aumento das possibilidades de inserção feminina em outros ambientes de trabalho que não exclusivamente o doméstico etc. Demo (2001, p. 52), faz referência a vários autores como Brandão e Saviani, os quais afirmam que “[...] se um país cresce sem educação, não se desenvolve sem educação. Este efeito qualitativo, que é da ordem dos fins da sociedade, perfaz o cerne do fenômeno educativo”. Um dos exemplos mais emblemáticos neste sentido, ou seja, sobre a relação crescimento econômico e melhoria da qualidade de vida (desenvolvimento), foi o que aconteceu no Brasil do chamado “milagre econômico” de 1968 – 1973 (VELOSO; VILLELA; GIAMBIAGI, 2007). Neste momento o país crescia a patamares nunca vistos antes, mas a maioria da população encontrava-se alijada desses benefícios, principalmente em virtude dos aviltantes indicadores educacionais.

Muito já se avançou no âmbito educacional brasileiro, principalmente nos centros urbanos. Contudo, a situação da educação no campo apresenta-se como um problema sério a ser resolvido, tanto em seu aspecto quantitativo, (número de alunos matriculados, vagas oferecidas, escolas construídas, transporte e outros), quanto qualitativo (formação de professores, material didático apropriado, currículo voltado à especificidade local etc.). Como já dito acima, nas UCs sul-amapaenses essa realidade problemática se apresenta de maneira indelével, em que pese o forte apelo institucional (BRASIL, 2002; AMAPÁ, 1999) que coloca a educação como elemento impulsionador das transformações históricas, indispensáveis ao processo de desenvolvimento humano e social, calcado na sustentabilidade ambiental.

As áreas concernentes às Unidades em debate são espaços suscetíveis de implementação de política pública ao nível municipal, estadual e federal. Contudo, o que se percebeu foram melhorias “cosméticas”, esparsas e localizadas (SILVA, 2003; 2007). Neste sentido, é fundamental a desconcentração dos benefícios educacionais desenvolvidos em certas comunidades, construindo mais escolas e melhorando os transportes, particularmente nas áreas dependentes de embarcações para locomoção. Em muitos locais, as dificuldades são imensas para um aluno chegar até a sala de aula, necessitando claramente da ação do poder público.

Neste particular, é de se louvar a ação da prefeitura de Laranjal do Jari, que no contexto das atividades de pesquisa de campo de Silva (2003; 2007) fornecia transporte para alunos da circunvizinhança da comunidade de Água Branca do Cajari, assim como o governo estadual do Amapá oferecia uma embarcação para o traslado de crianças e adolescentes na região da foz rio Ajuruxi. Estas ações governamentais não devem ser compreendidas como uma gentileza ou atitude benevolente de mandatários políticos locais. Muito ao contrário. Pela constituição brasileira vigente o Estado deve garantir as condições necessárias para a universalização da educação básica a todos os cidadãos no território nacional (BRASIL, 1996). Longe de ser uma dádiva, estas

ações públicas são a efetivação de direitos de todos os brasileiros e, por conseguinte, dos moradores das reservas do sul do Amapá.

Por outro lado, faz-se mister proporcionar melhores condições de trabalho para os docentes, os quais são lançados em uma realidade completamente exótica à sua condição sociocultural, geralmente ligada aos valores próprios da cultura urbana. Em entrevista realizada por Silva (2007), uma professora na comunidade Ariramba, médio rio Cajari, expressou muito claramente essa realidade. Ela é da zona urbana de Manaus, morou em Almerim e Laranjal do Jari e foi contratada pela prefeitura para lecionar nos primeiros anos do ensino fundamental. Ela falou um pouco das dificuldades que enfrentava cotidianamente.

Aqui tem muita coisa que nós temos que encarar. A professora principalmente que vem pra cá tem que saber levar essa realidade daqui. Mas, uma coisa que eu não me acostumei de jeito nenhum é falta de privacidade. Os moradores sabem tudo de você, a hora que você levanta, o que você fez de manhã, se comeu se não comeu [...]. A gente não tem privacidade aqui nem pra ir ao banheiro! (Comunidade Ariramba, médio rio Cajari, Silva, 2007).

Na busca pela melhoria da realidade educacional escolar, algumas medidas seriam necessárias, dentre as quais a realização de concursos públicos para barrar a subjugação dos educadores ao poder local, que se utiliza de contratos administrativos temporários para fazer valer seus anseios políticos de permanência na gestão pública municipal (SILVA, 2007). Também há que se desenvolver ações de governo voltadas às melhorias salariais e de formação dos professores em nível superior. Estes docentes, prioritariamente, poderiam ser retirados e formados nos próprios locais onde vivem. Isso diminuiria os problemas de relacionamento interpessoais e as recorrentes ausências dos professores das comunidades. Todas estas ações voltadas à questão da qualificação docente teriam como consequência imediata a melhoria da autoestima desses profissionais, com rebatimentos positivos diretos na relação ensino-aprendizado no âmbito da sala de aula.

Enfim, seria importante buscar formas alternativas da relação ensino-aprendizagem, que respeitasse as especificidades culturais, ambientais e de trabalho nas reservas, ou seja, uma educação diferenciada dos centros urbanos,



que se caracteriza por ser uma educação de massa e homogeneizadora (SILVA; MIRANDA, 2021). Todas essas mudanças configuram-se como metas de curto e médio prazo a alcançar. A partir dessas modificações, será possível romper com o sistema atual de reprodução de valores locais, no qual o campo está colocado como fornecedor da mão de obra menos qualificada para os grandes centros urbanos, juntamente com todas as mazelas sociais concernentes a este processo.

Mais do que qualquer outro espaço amazônico, nas UCs deve-se implementar uma educação diferenciada, condição fundamental para a eficácia dos muitos processos de construção dessa nova proposta de desenvolvimento na Amazônia. Precisamente, a educação necessita realmente garantir a qualidade necessária ao processo de transformação dos indivíduos e das coletividades (FREIRE, 2011), o que não se observou quando da investigação junto às Unidades sul-amapaenses (SILVA, 2003; 2007; MODESTO, 2013).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Marx (2003) propôs que os homens são eles próprios produtores de história. Todavia, essa produção histórica está balizada pelas circunstâncias com que eles se defrontam diretamente, legadas pelo passado. É por isso que este autor afirma que o cérebro dos vivos, em grande medida, está direcionado por aquilo que os mortos deixaram, ou seja, seus valores, suas ideologias, formas de convivência, percepções do real e modos de conduta. Foi exatamente esta perspectiva que se buscou apresentar neste artigo, apontando que grande parte das vicissitudes comunitárias e organizacionais das populações tradicionais sul-amapaenses, estão umbilicalmente ligadas às relações sociais de produção (material e cultural) deixadas pelo sistema de aviação pretérito na região do Jarí no Amapá.

Muitas são as possibilidades de construção de novas intencionalidades para a tomada de consciência e efetivação de atitudes transformadoras da situação atual da região sul do Amapá. Dentre tantas possibilidades, pode-se destacar o papel da educação escolar como edificadora de *práxis* não

fetichizadas (KOSIK,1989), capaz de romper com este legado do sistema de aviamento que ainda se faz bastante presente nos duas Unidades. Dentre outras coisas, faz-se necessária um novo formato educativo das escolas, que garanta a existência da diversidade sociocultural e ambiental nas UCs, valorize as atividades agroecológicas e extrativistas, resgate as formas tradicionais de manifestação dos saberes locais acumulados e repassados de geração a geração, valorize as organizações comunitárias com afirmação de identidades coletivas, enfim uma educação que promova nas pessoas a qualidade histórica necessária para a produção de sua própria história.

Uma das possibilidades para isso seria a implementação de Escolas Familiares Agrícolas – EFAs (JESUS, 2006), as quais estão sendo efetivadas em todas as regiões brasileiras, inclusive no Amapá. De fato, existem cinco escolas amapaenses dessa categoria: uma em Pedra Branca do Amaparí; uma no Pacuí; outra na Comunidade do Carvão em Mazagão; uma Escola Família Agroextrativista no Maracá, também Mazagão, e uma Escola Família Agroextrativista no Cedro, município de Tartarugalzinho, todas fortemente marcadas pelos preceitos do currículo integrado, no qual se busca fazer a ligação entre os saberes locais com os conhecimentos científicos, a partir de uma relação ensino/aprendizagem que tem no trabalho e na pesquisa seus princípios educativos maiores.

Em geral os alunos passam um tempo na escola e um tempo na comunidade (em média são 15 dias na escola e 15 dias na comunidade/família), e no contexto dessa alternância de lugares de aprendizado os/as alunos/as podem aprender desde aulas de matemática e inglês até práticas de agricultura e zootecnia de modo interdisciplinar, buscando capacitação para lidar com a terra, com plantas, com os animais e também interagir com a realidade comunitária e associativa de seus locais de origem, sem perder de vista a dimensão regional, nacional e mundial. No contexto do percurso formativo, é comum ouvir relatos de educandos/as afirmando que quando retornam à suas casas, geralmente acabam ensinando aos pais formas novas, eficientes e

eficazes de práticas agrícolas ambientalmente sustentáveis, aprendidas na Escola.

As EFAs com sua metodologia da pedagogia da alternância propõem-se a fazer um empoderamento individual e comunitário, imbricando conhecimento científico com saber local, respeitando diferenças, afirmando valores coletivos e a autoestima das pessoas que moram no campo. Neste processo, os professores/as e monitores/as das EFAs buscam em sua relação ensino-aprendizagem o aprimoramento de experiências já vivenciadas no tempo comunidade e sem preconceitos ou discriminações das práticas cotidianas dos educandos/as, geralmente colocadas como senso comum e que devem, supostamente, ser abandonadas. Essa pedagogia busca aprimorar as experiências adquiridas no âmbito familiar, mas orientadas de modo sistemático e metódico no tempo escola. Dentre outras coisas, as EFAs propõem-se a promover o aprimoramento de conhecimentos no âmbito da medicina das populações tradicionais, e neste particular aparecem questões variadas, dentre as quais se destacam o papel das mulheres e as tecnologias sociais a elas ligadas.

Em suma, as reservas sul-amapaenses, assim como todas as UCs institucionalizadas na Amazônia, precisam verdadeiramente ser percebidas e efetivadas como espaços alternativos que objetivam o desenvolvimento local, que busque a utilização dos recursos florestais com respeito à diversidade biológica e cultural. Essa realidade não se observou até o momento nas áreas pesquisadas por Silva (2003; 2007) e Modesto (2013), em que pese haver condições objetivas evidentes para isso, principalmente quando se trata da RESEX Rio Cajari que, além de sua riqueza florestal, apresenta importante estrutura formal de participação comunitária, base imprescindível para uma gestão coordenada e compartilhada.

Esperamos com este artigo poder contribuir com processo de compreensão dos problemas das UCs em tela e das demais áreas protegidas no território brasileiro e alhures, uma vez que tentamos mostrar a necessária formação escolar das populações tradicionais, para que se tornem protagonistas

de sua própria história e, assim, desconstruam o postulado de que as áreas protegidas pelo Estado Nacional Brasileiro servem, tão somente, para reservar minerais, vegetais, biodiversidade e água que serão apropriadas por aqueles com maior poder econômico e político no futuro próximo.

## REFERÊNCIAS

AMAPÁ. **Bases do desenvolvimento sustentável**. Macapá: Governo do Amapá, 1999.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas-SP: Papyrus, 1995.

BRASIL. Lei no. 9.985 de 18/07/2000. Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 jul. 2000. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 11 nov. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. **Cinquentenário do CNPq**: notícias - pesquisa no Brasil. Brasília-DF: CNPq, 2001.

BRASIL. Lei no. 9.394/1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

CASTRO, J. M. F. de. **A selva**. 19ª ed. São Paulo: Verbo, 1972.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**: noções de política social participativa. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 29ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HAMILTON, D. **The revival of learning?**. Educação & Sociedade. Campinas, v. 23, n. 78, p. 187-198 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/>

scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S0101-73302002000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 Maio 2007.

HARDIN, G. La tragédia de los bienes comunes. In: SMITH, R. C.; PINEDO, D. **El cuidado de los bienes comunes**: gobierno y manejo de los lados y bosques em la Amazonía. Lima: IEP; Instituto del Bien Común, 2002. p. 33-48. (Estudios de la Sociedad Rural, 21).

JESUS, J. N. de. Escola Família Agrícola: uma proposta de educação em desenvolvimento no campo e do campo. In: QUEIROZ, J. B. P. de; SILVA, V. C.; PACHECO, Z. (Org.). **Pedagogia da alternância**: construindo a Educação do Campo. Brasília: Universa, 2006, p. 57-66.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 5ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia. São Paulo: Abril, 1978.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**, São Paulo: Centauro, 2003.

MODESTO, A. C. T. **RESEX Cajari no sul do Amapá**: processo histórico da organização política. 2013. 127f. Dissertação Mestrado – Fundação Universidade Federal do Amapá, Programa de Mestrado Integrado em Desenvolvimento Regional. Macapá, 2013.

OLIVEIRA, M.; BERGUE, S. T. (Orgs). **Políticas públicas**: definições, interlocuções e experiências. Caxias do Sul, RS: Educs, 2012.

OSTROM, E. A behavioral approach to the rational choice theory of collective action. **American Political Science Review**, v. 92, no. 1, p. 1-22, 1998. Disponível em: <http://www.apsa.com/imgtest/1997AddrOSTROM.pdf>. Acesso em: 10 set. 2008.

PORTAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **III Conferência Regional de Educação do Campo - Sul e Sudeste do Pará**. Disponível em: [http://www.educampoparaense.org/ver\\_new\\_escolhida.php?ident=41new](http://www.educampoparaense.org/ver_new_escolhida.php?ident=41new). Acesso em: 21 de Maio de 2007.

PUTNAM, R. D. **Comunidade e democracia**: a experiência da Itália moderna. Tradução de L. A. Monjardim, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

QUEIROZ, J. B. P. de; SILVA, V. C.; PACHECO, Z. (Org.). **Pedagogia da alternância**: construindo a Educação do Campo. Brasília: Universa, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed., São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, J. B. da. **Sustentabilidade institucional e participação comunitária da Reserva Extrativista Rio Cajari**. 2003. 149f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento/PLADES/NAEA/UFPA, Belém, 2003.

SILVA, J.B da. **Unidades de conservação e organizações de populações tradicionais sul-amapaenses**: problemas, tendências e perspectivas. 2007. 377f. Tese de doutorado (Doutorado em Desenvolvimento SócioAmbienta/PDTU/NAEA/UFPA). Belém, 2007.

SILVA, J. B. da. Escolarização, profissionalização e desenvolvimento em escola do campo: o caso de egressos da CEPE na Ilha de Cotijuba, Belém, Pará. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. V. 4, p. 1-28, Tocantinópolis/Brasil, 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/6247/15081>. Acesso em: 10 out. 2022.

SILVA, J. B.; MIRANDA, A. M. Unidades de conservação de uso sustentável e educação: uma discussão a partir da Amazônia paraense. In: SILVA, J. B. (Org.). **Educação e meio ambiente na Amazônia brasileira**. 1ª. ed. Curitiba: CRV, 2021, v. 1, p. 127-140.

SIMONIAN, L. T. L. Mulheres, cultura e mudanças nos castanhais do sul do Amapá. In: \_\_\_\_\_. **Mulheres da floresta amazônica**: entre o trabalho e a cultura. Belém: Editora do NAEA, 2001. p. 107-148.

SOARES, S.; RAZO, R.; FARINÃS, M. **Perfil estatístico da educação rural**, Brasília, INEP, 2003.

VELOSO, F. A.; VILLELA, A.; GIAMBIAGI, F. **Determinantes do “Milagre” Econômico Brasileiro (1968/73)**: Uma Análise Empírica. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos de Política Econômica – IPEA, 2007. <Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/003/00301009.jsp?ttCD\\_CHAVE=2028](http://www.ipea.gov.br/003/00301009.jsp?ttCD_CHAVE=2028)>. Acesso em: 9 maio 2007.

WAWZYNIAK, J. V. **Do barracão à casa**. Uma etnografia das transformações nas formas de apropriação, gestão e transmissão dos recursos naturais por seringueiros do rio Ouro Preto – RO. 2000. 140f, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do departamento de Antropologia da Universidade Federal do Paraná). Curitiba, 2000.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.