



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FE)**

**ANTONIA DO SOCORRO PENA DA GAMA**

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A CONSTRUÇÃO DA  
SUSTENTABILIDADE NA REGIÃO DE VÁRZEA DE  
SANTARÉM (PA) - BRASIL.**

**CAMPINAS (SP)  
2016**

ANTONIA DO SOCORRO PENA DA GAMA

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A CONSTRUÇÃO DA  
SUSTENTABILIDADE NA REGIÃO DE VÁRZEA  
DE SANTARÉM (PA)- BRASIL.**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Newton Antonio Paciulli Bryan

O ARQUIVO DIGITAL CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA ANTONIA DO SOCORRO PENA DA GAMA, E ORIENTADA PELO PROF. DR. NEWTON ANTONIO PACIULLI BRYAN.

**CAMPINAS (SP)  
2016**

**Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): CAPES**

Ficha catalográfica Universidade  
Estadual de Campinas Biblioteca da  
Faculdade de Educação Rosemary  
Passos - CRB 8/5751

G14e Gama, Antonia do Socorro Pena da, 1963-  
Educação ambiental e a construção da sustentabilidade na região de  
várzea de Santarém (PA) - Brasil / Antonia do Socorro Pena da Gama. –  
Campinas, SP : [s.n.], 2016.

Orientador: Newton Antonio Paciulli Bryan.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de  
Educação.

1. Educação. 2. Educação popular. 3. Educação ambiental. I. Bryan,  
Newton Antonio Paciulli, 1947-. II. Universidade Estadual de Campinas.  
Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Environmental Education and the building of sustainability in the  
varzea region of Santarém (PA) - Brazil

**Palavras-chave em inglês:**

Education

Popular Education

Environmental Education

**Área de concentração:** Políticas, Administração e Sistemas Educacionais

**Titulação:** Doutora em Educação

**Banca examinadora:**

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

Irineu Tamaio

Luis Enrique Aguilar

Débora Mazza

Adriana Missae Momma Bardela

**Data de defesa:** 25-04-2016

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FE)**

**TESE DE DOUTORADO**

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A CONSTRUÇÃO DA SUSTENTABILIDADE NA REGIÃO  
DE VÁRZEA DE SANTARÉM (PA)- BRASIL.**

Autor: Antonia do Socorro Pena da Gama

**COMISSÃO JULGADORA**

Prof. Dr. Newton Antonio Paciulli Bryan (Orientador)

Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

Prof. Dr. Irineu Tamaio

Prof. Dr. Luis Enrique Aguilar

Profa Dra. Debora Mazza

Profa. Dra. Adriana Missae Momma-Bardela

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

**2016**

Ao meu filho Everaldo de Souza Martins Neto e Carolina Machado Freitas Martins, fontes de amor, apoio e confiança, a quem lanço como objetivo a busca constante pelo conhecimento.

## AGRADECIMENTOS

A Deus e à Nossa Senhora do Perpetuo Socorro por trazerem calma e luz para a minha vida nos momentos mais turbulentos, que não foram poucos.

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Newton Antonio Paciulli Bryan por ter se preocupado comigo e por me dar atenção. Espero não ter lhe decepcionado.

Agradeço à banca composta por: Profa. Dra. Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares, Prof. Dr. Irineu Tamaio, Prof. Dr. Luis Enrique Aguilar, Profa. Dra. Debora Mazza, Profa. Dra. Adriana Missae Momma-Bardela, Profa. Dra. Nima Imaculada Spigolon, Profa. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha. Muito obrigada por aceitarem o convite e compartilharem comigo esse momento.

À UFOPA e à UNICAMP porque me deram a oportunidade de cursar esse doutorado.

Aos Professores Doutores Mara Jacomeli, Anselmo Colares e Lília Colares pelo apoio incondicional que me deram.

A todos os professores do Doutorado da UNICAMP.

A todos os meus colegas de turma em nome da minha companheira Edna Marzzitelli. Aos comunitários da várzea da Ilha de São Miguel, Aracampina, Pixuna e Santa Maria.

Aos diretores da Colônia de Pescadores Z-20, ao IPAM, em nome da Alcilene Cardoso, que além de ser uma escola de vida, me disponibilizou um grande acervo da pesquisa e me ajudou na infraestrutura de acesso às atividades de campo; ao Projeto Saúde e Alegria – PSA; a FASE e ex-funcionários do MEB.

À SAPOPEMA, na pessoa da Wandicléia e Lourdinha que não mediram esforços para me ajudar na construção desta tese.

Ao professor David McGRATH e à minha amiga Fernanda Ferreira que comungam comigo de ideais e incentivos à minha vida acadêmica.

Agradeço à CAPES Pro Amazônia e CNPq pelo apoio.

A toda minha família Pena da Gama.

Aos amigos que me apoiaram e me acolheram em São Paulo e no Rio de Janeiro, Eliete Diniz, Tereza Paixão, Jupira Cauhy, Maria Alice e Alexandre Padilha.

## RESUMO

*Educação Ambiental e a Construção da Sustentabilidade na região de Várzea de Santarém, Pará Brasil* é a tese que integra o Programa DINTER (Doutorado Interinstitucional), desenvolvida na Faculdade de Educação (FE), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em parceria com a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). O objetivo é explicar a importância do processo de Educação Ambiental na intervenção dos atores locais para a sustentabilidade das comunidades de Várzea do município supramencionado. A metodologia da pesquisa pode ser considerada um estudo de caso, com uso de levantamento bibliográfico e documental, bem como a realização de entrevistas semiestruturadas com o público envolvido, de pescadores, educadores popular e ambiental, líderes comunitários e dirigentes da Colônia de Pescadores Z-20, da Igreja Católica e das Organizações Não Governamentais. Em meados da década de 1970, a partir da intervenção da Igreja Católica e de organizações não governamentais junto à Colônia de Pescadores Z-20, a população ribeirinha da várzea do município de Santarém (PA) iniciou um processo de Educação Popular com conteúdos e metodologias voltados para a conservação do estoque pesqueiro da região. Ao mesmo tempo, a existência de alguns fatores limitantes, como o isolamento geográfico das comunidades, a baixa escolaridade da população local e, ainda, a falta de uma política de capacitação dos professores da rede pública municipal somaram-se ao principal desafio de incorporar diferentes programas de Educação Ambiental formal e não formal na região. Deste modo, a pesquisa relata a importância deste processo educativo junto às comunidades e à Colônia de Pescadores na implementação de estratégias de manejo sustentável dos recursos naturais, da região do Baixo Amazonas, e de políticas públicas socioambientais que resultaram desta intervenção. A pesquisa também indica que dessa experiência de formação resultou um corpo de militantes desenvolvendo trabalhos em diferentes organizações da sociedade civil até os dias de hoje. Os resultados indicam ainda que, durante todo o processo, a proposta educacional de Paulo Freire foi uma das grandes inspirações dos atores envolvidos proporcionando uma interpretação crítica das respostas alcançadas.

**Palavras chaves:** Educação. Educação Popular. Educação Ambiental. Manejo. Recursos de Várzea.

## ABSTRACT

Environmental Education and the Building of Sustainability in the "varzea" Region of Santarem, Pará, Brazil is the thesis that integrates the DINTER program (Inter-institutional Doctorate), developed at the School of Education (FE), at UNICAMP (State University of Campinas - Brazil), in partnership with UFOPA (Federal University of Western Pará - Brazil). The goal is to explain the importance of the process of environmental education in the intervention of local actors for sustainability in the varzea communities in the city aforementioned. The methodology of this research can be considered a case study with a documental bibliography as well as semistructured interviews with the audience involved - fishermen, popular and environmental educators, community leaders and the Chiefs of the Fishermen Association (colônia dos pescadores), the Catholic Church and a number of NGOs. In the 1970s, starting from the intervention of the Catholic Church and some NGOS along with the Fishermen Association, the ribeirinhos (people who live off and by the river) started a process of popular education with content and methodology focusing on the conservation of fish in the region. At the same time, a few limiting factors such as the geographic isolation of the communities, the low level of education of the local population and the lack of policy focusing on the capacitation of public sector teachers were added to the core challenge that is incorporating a variety of formal and non-formal environmental education programs in the region. Because of that, the research highlights the importance of this educational process in the implementation of strategies of sustainable management of natural resources of the "Baixo Amazonas" region, and of social-environmental public policies which come as a result of the intervention. The research also indicates that a body of militants working in a variety of segments of the civil society came as result of this educational experience. The results indicate that, during the whole process, Paulo Freire's educational proposal was one the great inspirations of the actors involved, providing a critical interpretation of the answers.

Key-words: Education. Popular Education. Environmental Education. Management. Lowland Resources.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Região de várzea de Santarém.....	29
Figura 2: Esboço esquemático do Ambiente de Várzea.....	30
Figura 3: Erosão e evolução do processo erosivo .....	31
Figura 4: Fatores que influenciam nos sistemas de manejo comunitário e relações entre dimensões de sustentabilidade .....	71
Figura 5: Ficha de cadastro dos monitores.....	96
Figura 6: Script de uma aula radiofônica. ....	98
Figura 7: Ambiente de comunidade de várzea da década de 1970.....	100
Figura 8: Equipe de monitores da década de 1980.....	101
Figura 9: Oficina de capacitação de monitores da década de 1980.....	101
Figura 10: Planejando do ciclo adotando o método de Paulo Freire, final da década de 1960. ....	102
Figura 11: Palavras Geradoras .....	103
Figura 12: Plano de alfabetização para lideranças sindicais, área urbana, na década de 1990. ....	106
Figura 13: Plano de atividades desenvolvidas com outras instituições da área urbana no início da década de 1990.....	108
Figura 14: Jornal do movimento sindical.....	116
Figura 15: Capa do caderno de anotações da corrente sindical, 1988.....	117
Figura 16: Capa da edição especial sobre pesca artesanal da revista “Proposta”.....	117
Figura 17: Capas ilustrativas do livro “O Mundo da Várzea” e do módulo da cartilha “Ecologia de Várzea”.....	150
Figura 18: Condução das mudas até o local de plantio pelos moradores de Aracampina.....	164
Figura 19: Manejo comunitário de Pirarucu na Ilha de São Miguel .....	165
Figura 20: Representação dos acordos de pesca .....	171
Figura 21: Projetos de Assentamento Agroextrativista na região do Baixo Amazonas.....	177
Figura 22: Organograma do PEA.....	183
Figura 23: Parque da Cidade - Santarém.....	183
Figura 24: Parque da cidade - Santarém.....	184
Figura 25: Ilustração de Edy Lopes .....	187

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Temas Geradores Subdivididos em Blocos.....	137
Quadro 2: Sequência de Estudos dos Temas.....	138
Quadro 3: Encontro de Formação Continuada de Professores.....	144
Quadro 4: Oficinas de Formação em EA.....	147
Quadro 5: Quadro técnico do programa de Educação Ambiental.....	148
Quadro 6: Comunidades, agentes e famílias envolvidas no PEA em Santarém.....	149
Quadro 7: Tiragem das publicações dos programas de EA formal e não formal.....	150
Quadro 8: Escolas atendidas pelo PEA em Óbidos.....	151
Quadro 9: Alunos e professores envolvidos no PEA em Óbidos.....	151
Quadro 10: Alunos, professores e técnicos no PEA em Alenquer.....	152
Quadro 11: Responsabilidades das Instituições parceiras.....	152
Quadro 12: Valor total em Reais do Seguro Defeso de 2015-16.....	174
Quadro 13: Quantitativo das escolas e numero de alunos da área rural por regiões.....	185

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAV	Agente Ambiental Voluntário
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ANMIS	Associação dos Nativos e Moradores da Ilha de São Miguel
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CCPA	Centro de Capacitação do Pescador Artesanal
CEB	Comunidades Eclesiais de Base
CMI	Conselho Mundial das Igrejas
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNS	Conselho Nacional dos Seringueiros
COHRE:	Centro pelo Direito à Moradia contra Despejos
CODEFA	Conselho Deliberativo do FAT
CPP	Comissão Pastoral da Pesca
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CRP	Conselho Regional de Pesca
Embrapa	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
FAMCOS	Federação das Associações de Moradores da Área Urbana da
EA	Educação Ambiental
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FASE	Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNO	Fundo Constitucional do Norte
GDA	Grupo de Defesa da Amazônia
GR	Grupos de Revenda
GT	Grupo de Trabalho
IARA	Instituto Amazônico De Manejo Sustentável Dos Recursos Ambientais
IBAMA	Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IIEB	Instituto Internacional de Educação do Brasil
ILES	Instituto Luterano de Ensino Superior
IN	Instrução Normativa
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPAM	Instituto De Pesquisa Ambiental Da Amazônia
ISAM	Instituto Socioambiental do Município de Santarém
JOC	Juventude Operária Cristã
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAPA	Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento
MCP	Movimento de Cultura Popular

MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MMA	Ministério do Meio Ambiente
MPA	Ministério da Pesca e Aquicultura
MPF	Ministério Público Federal
TEM	Ministério do Trabalho e Emprego
NAEA	Núcleo de Altos Estudos da Amazônia
ONG	Órgão Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Pará
PAE	Projetos de Assentamento Agroextrativista
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Pernambuco
PIS	Programa de Integração Social
PJ	Pastoral da Juventude
PMS	Prefeitura Municipal de Santarém
PNA	Programa Nacional de Alfabetização
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PNMA	Política Nacional do Meio Ambiente
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PNRA	Plano Nacional de Reforma Agrária
PSD	Política do Seguro Desemprego
PT	Partido dos Trabalhadores
PU	Plano de Utilização
PUC	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAPOPEM	Sociedade Para a Pesquisa e Proteção do Meio Ambiente
SDP	Seguro Desemprego
SDPA	Seguro Defeso do Pescador Artesanal
SEC	Serviço de Extensão Cultural
SEMA	Secretaria Especial do Meio Ambiente
SEMAS	Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Sustentabilidade
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEMSA	Secretaria Municipal de Saúde
SEPAq	Secretaria de Estado de Pesca e Aquicultura
SISNAMA	Sistema Nacional de Meio Ambiente
SPU	Secretaria de Patrimônio da União
STTR	Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de

SUDAM	Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia
SUDEPE	Superintendência de Desenvolvimento da Pesca
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação e a Ciência
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	Agência de Cooperação dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
WHRC	Woods Hole Research Center
WWF	Fundo Mundial para a Natureza

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>CAPÍTULO 1: A EDUCAÇÃO POPULAR CAMINHANDO PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL</b> .....	38
1.1 A PROPOSTA EDUCACIONAL DE PAULO FREIRE .....	38
1.2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA .....	47
1.3 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO POPULAR .....	52
<b>1.3.1 Educação Popular: a dimensão educativa da ação política</b> .....	56
1.4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E OS PRINCÍPIOS ECOLÓGICOS .....	61
1.5 O MANEJO COMUNITÁRIO E OS RECURSOS NATURAIS DA VÁRZEA. ....	69
1.6 O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E AS POLITICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL .....	72
<b>CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO POPULAR NA VÁRZEA DE SANTAREM</b> .....	81
2.1 UM PROJETO PEDAGÓGICO LIBERTADOR .....	81
2.2 O MEB E OS NOVOS RUMOS DA EDUCAÇÃO POPULAR.....	87
2.3 O MEB EM SANTARÉM.....	94
2.4 FASE E A IGREJA CATÓLICA: CONSTRUINDO O PODER POPULAR .....	110
<b>2.4.1 A FASE em Santarém</b> .....	112
2.5 PESCADORES DE SANTARÉM EM BUSCA DE SUA AFIRMAÇÃO.....	119
<b>2.5.1 A luta contra a pesca predatória e as práticas de manejo</b> .....	121
2.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ATUAÇÕES INSTITUCIONAIS NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO POPULAR. ....	124
<b>CAPÍTULO 3: DA EDUCAÇÃO POPULAR À EDUCAÇÃO AMBIENTAL</b> .....	128
3.1 A DÉCADA DA SUSTENTABILIDADE .....	128
<b>3.1.1 Experiência Piloto para a implementação da Educação Ambiental nas escolas</b> .....	132
<b>3.1.3 Do Ituqui para Educação Ambiental Não Formal</b> .....	139
3.2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM NÚMEROS .....	147
3.3 AS COMUNIDADES, A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O MANEJO. ....	153
3.4 CONSIDERAÇÕES E DESAFIOS À PESQUISA, EXTENSÃO E EDUCAÇÃO.....	160
<b>CAPÍTULO 4: OS EFEITOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIOAMBIENTAIS SOBRE MANEJO COMUNITÁRIO DA VÁRZEA DE SANTARÉM.</b> .....	167
4.1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O PROCESSO DE GESTÃO AMBIENTAL .....	167
<b>4.1.1 Educação Ambiental Não Formal e a política de manejo</b> .....	168
<b>4.1.2 Acordos e portarias de pesca</b> .....	170

<b>4.1.3 Plano de Utilização: do lago para a gaveta</b> .....	175
<b>4.2 COMO OS ATORES DIALOGAM COM A POLÍTICA DE ORDENAMENTO PESQUEIRO</b> .....	178
<b>4.2.1 Pescadores, ribeirinhos, moradores ou comunitários</b> .....	179
<b>4.2.2 Governo Federal</b> .....	179
<b>4.2.4 Ministérios Público Estadual e Federal</b> .....	180
<b>4.3 CONSOLIDANDO A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL</b> .....	181
<b>4.3.1 Política Municipal de Educação Ambiental</b> .....	181
<b>4.3.2 Projeto Águas Limpas, Comunidades Saudáveis</b> .....	186
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	188
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	192
<b>GLOSSÁRIO</b> .....	205
<b>APÊNDICES</b> .....	206
<b>APENDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	207
<b>APÊNDICE 2- ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA</b> .....	210
<b>APÊNDICE 3- FORMULÁRIOS PARA PESCADORES SÓCIOS DA Z-20</b> .....	212
<b>ANEXOS</b> .....	214
<b>ANEXO 1-CONVÊNIO Nº 1110/ INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA     AGRÁRIA</b> .....	215
<b>ANEXO 2- CONVÊNIO IPAM/SEMED 1995</b> .....	222
<b>ANEXO 3- INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 19, DE 14/10/2004- RESTRIÇÃO À PESCA NOS     LAGOS DA REGIÃO DO ITUQUI</b> .....	225
<b>ANEXO 4- INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 21, DE 14/10/2004- RESTRIÇÃO À PESCA NOS     LAGOS DA REGIÃO DO MAICÁ</b> .....	226
<b>ANEXO 5- TERMO DE PARCERIA IPAM E MORADORES DA ILHA DE SÃO MIGUEL</b> ...	227

## INTRODUÇÃO

Esta tese visa explicar os efeitos do processo<sup>1</sup> de Educação Ambiental na intervenção dos atores locais para fortalecer a sustentabilidade do uso de recursos naturais das comunidades de várzea do município de Santarém, Pará. O estudo analisa dois grandes períodos, das décadas de 1970 e 1980 e de 1990 a 2012. O primeiro período foca no processo de Educação Popular das décadas de 1970/1980 desenvolvido pela Igreja Católica, Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE), e Movimento de Educação de Base (MEB) que culminou na construção da Corrente Sindical e na retomada da Colônia de Pescadores Z-20. Nesse período, a Amazônia vinha passando por transformações econômicas e sociais com a abertura de grandes rodovias, a criação de novos núcleos humanos (CARTA DOS BISPOS, 1972) ao mesmo tempo em que se processavam as mudanças nas relações socioeconômicas e espaciais no interior da várzea amazônica. No segundo período, as entidades ligadas à igreja foram substituídas por Órgãos Não-Governamentais (ONGs) socioambientais que sistematizaram Programas de Educação Ambiental que integraram abordagens da Educação Popular com abordagens da conservação socioambiental.

O Programa de Educação Ambiental, para o manejo de pesca num ecossistema específico da Amazônia (a várzea da região do Baixo Amazonas), foi implementado pelo Projeto Várzea/IPAM, no período de 1990 a 2012. Este programa adotou como proposta didático/pedagógica temas geradores a partir de uma metodologia participativa envolvendo ribeirinhos, professores e alunos num processo ativo de discussões socioambientais. Nesta época, os ribeirinhos enfrentavam um período crítico da sua história, com a intensificação da pesca comercial, o declínio da agricultura e a expansão da pecuária na várzea. Como resultado dessas tendências, a população da várzea tornou-se cada vez mais dependente da pesca, pois a economia do município girava em torno da agropecuária e do extrativismo vegetal, com destaque para os principais produtos exportados como: juta, malva, cereais, farinha de mandioca, madeira, gado e peles; e estava em declínio, passando o ciclo que durou da década de 1950 ao início da década de 1980. Desta forma, a pesca comercial passou a ser a principal atividade econômica com objetivo de garantir a subsistência e a renda da população. A pressão resultante da pesca comercial reduziu significativamente a produtividade do esforço de pesca na região, ao mesmo tempo em que o sobrepastoreio, associado à expansão da

---

<sup>1</sup> Nesta pesquisa o processo é constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados (GIL, 2007. p.17). Isto quer dizer, desde a forte atuação da Igreja Católica, na década de 70 até a implementação de políticas públicas de manejo para o ecossistema de várzea.

pecuária, estava modificando a capacidade produtiva da pesca de várzea. O resultado é que a viabilidade da economia do ribeirinho e a integridade ecológica dos ecossistemas de várzea estavam cada vez mais ameaçadas. Essas pressões ameaçavam as mais diversas comunidades de peixes de água doce, cerca de 2.500 espécies (de um total de 5.000 em todo o mundo) (McGRATH et al., 1993).

A escolha deste tema como objeto deste estudo exige a construção de questões problematizadoras, o que só é possível realizar com a experiência vivenciada neste processo e com a apropriação da teoria historicamente acumulada. No entanto, o que nos levou ao desenvolvimento deste tema foi a constatação de que não haverá mudanças na forma de pensar e na ação dos atores locais se não houver um processo de formação eficaz, assim como, a sustentabilidade deste ecossistema depende da implementação de políticas socioambientais capazes de frear os avanços da ação predatória.

No desenvolvimento do objeto foi possível identificar a construção do repertório conceitual, ou seja, o suporte teórico, para a elaboração de perguntas adequadas à proposta educacional de Paulo Freire que inspirou os atores envolvidos neste processo desde a década de setenta até os dias atuais nos proporcionando uma interpretação crítica das respostas alcançadas.

Neste contexto que optamos pelo seguinte objeto de estudo: “Educação Ambiental e a construção da sustentabilidade na região de várzea de Santarém (PA)- Brasil”. Um estudo de caso que nos fez entender o quanto a Igreja pode contribuir num processo de formação de um povo, como o processo de constituição e organização dos atores locais pode resistir às intervenções externas que ameaçam a sustentabilidade dos recursos naturais e um determinado território e por fim, entender que as políticas públicas em construção podem ser desconstruídas com irresponsáveis medidas governamentais.

## DESCOBRINDO PAULO FREIRE: DE ATOR SINGULAR A UMA PRÁTICA POLÍTICO- PEDAGÓGICA

Paulo Reglus Neves Freire nasceu no Nordeste brasileiro em 19 de setembro de 1921, no Bairro de Casa Amarela, Cidade do Recife (PE). De uma família de classe média, Freire viveu sua infância sem grandes problemas, até a crise da economia mundial de 1929 e a crônica instabilidade da economia brasileira que levaram muitas famílias ao empobrecimento,

o que chegou a afetar a família de Freire de forma repentina. Segundo Jardimino (2003), Freire foi alfabetizado pela mãe, que lhe ensinou as primeiras letras e teve o chão pisado como seu primeiro quadro-negro (JARDILINO, 2003, p. 15). Aos dez anos, em virtude da crise financeira, sua família transferiu residência para Jaboatão dos Guararapes, na Região Metropolitana do Recife. Neste lugar, amadureceu como sujeito histórico determinado, deu continuidade aos seus estudos e se constituiu enquanto homem e cidadão (JARDILINO, 2003, p. 15). Viveu em Jaboatão nove anos, ao regressar para a capital, fez a seguinte declaração: “Os saberes indecisos que se gestaram nas vivências de Jaboatão se entregaram à possibilidade de uma reflexão mais crítica e mais trabalhada que a volta ao Recife propiciava” (FREIRE, 2013, p. 126).

Na adolescência começou a desenvolver um grande interesse pela língua portuguesa. Com 22 anos de idade, Paulo Freire começa a estudar Direito na Faculdade de Direito do Recife. Enquanto cursava a faculdade de direito, casou-se com a professora primária Elza Maia Costa Oliveira, com quem teve cinco filhos. Começou a lecionar no Colégio Oswaldo Cruz nessa cidade. No ano de 1947, foi contratado para dirigir o departamento de educação e cultura do recém-criado Serviço Social da Indústria (Sesi)<sup>2</sup>, no qual permaneceu por dez anos e entrou em contato com a alfabetização de adultos. Já durante esse período, Freire trabalhou com a ideia de realizar uma gestão aberta com o envolvimento dos trabalhadores e seus familiares. Assim, desenvolveu com sua equipe, programas em que a palavra democracia fosse apreendida pela prática da participação e pela experiência da decisão, da crítica, da denúncia e do anúncio (FREIRE, 1994).

Em 1960, Paulo Freire defende a sua tese “Educação e atualidade brasileira” e obtém o título de doutor em História e Filosofia da Escola de Belas Artes de Recife. Nesse mesmo ano, durante a gestão de Miguel Arraes, é criado o Movimento de Cultura Popular (MCP), com o intuito de “promover e incentivar a educação de crianças e adultos; proporcionar a elevação do nível cultural do povo; colaborar para a melhoria do nível material do povo através da educação” (MOURA; SILVA, 2013, p. 4).

Em 1961, assume o cargo de Diretor da Divisão de Cultura e Recreação do Departamento de Documentação e Cultura da Prefeitura Municipal de Recife e também é nomeado professor assistente do Ensino Superior, na cadeira de Filosofia e História da

---

<sup>2</sup> Criado pelo Decreto-Lei n°. 9.403, de 25 de junho de 1946, o qual atribui à Confederação Nacional da Indústria (CNI) o encargo de criar, organizar e dirigir ações assistenciais e de formação técnica voltada aos trabalhadores dos setores industrial e afins.

Educação, na Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras, da Universidade do Recife, atual Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). No ano seguinte, participa da criação do Serviço de Extensão Cultural (SEC) dessa universidade, tornando-se diretor do mesmo; passa a desenvolver atividades no âmbito da cultura e da realidade brasileira; fomentar a educação e a cultura popular e promover ações de extensão universitária.

Durante esse período, Freire aprimorou sua proposta educacional para a alfabetização de adultos baseada em cinco fases: 1. Levantamento do universo vocabular com quem se trabalhará; 2. Escolha das palavras (chamadas de palavras geradoras); 3. Criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar; 4. Elaboração de fichas-roteiro, que auxiliem os coordenadores no seu trabalho; 5. Construção de fichas com a decomposição de famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores (MOURA; SILVA, 2013).

No início de 1963, o seu método estava todo organizado. Foi quando Aluísio Alves (então governador do Rio Grande do Norte) pediu ao Secretário Nacional de Educação, Calazans Fernandes que entrasse em contato com Paulo Freire e indicou Angicos, sua cidade natal, para o desenvolvimento daquela experiência de alfabetização de adultos no estado. O projeto foi lançado em 18 de janeiro de 1963, obtendo resultados significativos, um total de aproximadamente 300 trabalhadores foi alfabetizado em 40 horas/aula<sup>3</sup> (MOURA; SILVA, 2013).

No dia 2 de abril de 1963 aconteceu a 40ª hora/aula dada pelo então Presidente da República João Goulart, com a presença de vários governadores do Nordeste e de representantes da Aliança para o Progresso<sup>4</sup>, na qual se pronunciaram Aluísio Alves, Paulo Freire e o recém-alfabetizado Antônio Ferreira. Durante a solenidade, Maria Hermínia, a aluna mais idosa, entregou cartas escritas pelos participantes do curso ao Presidente João Goulart. Em seu discurso, Freire enfatizou os princípios de sua proposta pedagógica, propondo uma educação que conscientizasse o povo brasileiro e ajudasse a superar a compreensão predominantemente mágica por uma “visão crítica do saber”. Explicou aos presentes, referindo-se várias vezes ao Presidente João Goulart, os passos de sua metodologia que impulsionavam os alfabetizados a serem sujeitos da sua própria história (GADOTTI, 2013, p. 52).

<sup>3</sup> Segundo Lyra (1996) apud Gadotti (2013, p. 52), dos 308 participantes inscritos, 300 foram considerados alfabetizados, com 70% de aproveitamento no teste de alfabetização e 87% no teste de politização.

<sup>4</sup> Amplo programa cooperativo destinado a acelerar o desenvolvimento econômico e social da América Latina, ao mesmo tempo em que visava frear o avanço do socialismo nesse continente.

Naquela ocasião, segundo Fernandes e Terra (1994), podia ser notada a presença do General Humberto de Alencar Castelo Branco, então comandante da Região Civil e Militar no Recife, que, ao final da aula, teria dito a Calazans Fernandes: “Meu jovem, você está engordando cascavéis nesses sertões” (p. 18). Como desdobramento da experiência de Angicos, em 21 de janeiro de 1964 foi instituído o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), o qual utilizaria o sistema de alfabetização criado por Paulo Freire e deveria alcançar cinco milhões de adultos, possíveis eleitores nas próximas eleições, alfabetizando-os em tempo recorde (SOARES; FÁVERO, 2009).

Como o sistema de alfabetização criado por Freire não se pretendia apenas alfabetizar, mas também politizar os alfabetizados que eram levados a perceber as injustiças que os oprimiam e a necessidade de buscar mudanças, por meio de organizações próprias. Isso fez com que Paulo Freire fosse identificado como uma ameaça à ordem porque via na educação um percurso rumo à conscientização crítica das classes menos favorecidas e mais oprimidas historicamente. Deste modo, o PNA foi extinto pelo governo militar em 14 de abril de 1964, cerca de três meses após ter sido oficializado, nos primeiros dias do regime militar (SOARES; FÁVERO, 2009).

A resistência das elites brasileiras e o golpe de 1964 foram um obstáculo a um programa que poderia ter colocado a termo o analfabetismo no Brasil, pelo seu método e o compromisso com a politicidade da educação, que foi sua utopia maior (SOARES; FÁVERO, 2009). Considerado uma ameaça em seu país, Paulo Freire se tornou como mesmo dizia “andarilho do óbvio”, ou, como diz Jardimino (2003, p. 16) um “andarilho da esperança” pelo ideal da educação que plantou em várias partes do mundo. Foi também o golpe de 1964 que detonou a internacionalização de Paulo Freire. No exílio, chega, segundo ele mesmo:

[...] de corpo inteiro. Paixão, saudade, tristeza, esperança, desejo, sonhos rasgados, mas não desfeitos, ofensas, saberes acumulados, nas tramas inúmeras vividas, disponibilidade à vida, temores, receios, dúvidas, vontade de viver e de amar. Esperança, sobretudo (FREIRE, 1967, p. 35).

Bolívia e Chile foram os dois países da América Latina que o abrigaram. Neste período, o subcontinente viveu a experiência da instalação de diversos governos ditatoriais. Na Bolívia, foi contratado como consultor educacional para o Ministério da Educação. No entanto, vinte dias após sua chegada a La Paz, ele testemunhou um novo golpe de Estado. Em seguida, teve no Chile uma recepção cordial, juntamente com sua família, onde lhe foi proporcionado um período de grandes aprendizagens. Lá ele trabalhou com educação de

adultos, assessorou o Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e o Ministério da Educação, ajudando no debate sobre reforma agrária no Chile e no desenvolvimento de programas educativos para adultos. Também foi no Chile que Freire escreveu sua principal obra, a “Pedagogia do Oprimido” (INSTITUTO PAULO FREIRE, s/d).

Permaneceu no Chile até 1969, quando foi convidado para lecionar na Universidade de Harvard nos Estados Unidos e passou também a atuar como consultor para educação no Conselho Mundial das Igrejas (CMI), em Genebra, na Suíça. Aceitou os dois convites, permanecendo inicialmente, dez meses em Harvard, onde deu redação definitiva a outro livro “Ação Cultural para a Liberdade” (INSTITUTO PAULO FREIRE, s/d).

Jardilino (2003) afirma que a pedagogia freireana foi fundamental para a busca de unidades das igrejas – o ecumenismo – não somente como teoria educacional, mas para o desenvolvimento de formas mais humanizadas. A experiência ecumênica de homem educador e cristão levou-o a África, onde assessorou o governo de vários países pobres, que viviam na época um processo de independência, dentre eles: Cabo Verde, Guiné Bissau e São Tomé e Príncipe, e também influenciou as experiências de Angola e Moçambique. Além de “andarilhar” pela Ásia, Oceania e Américas do Norte e Central.

Com a anistia, Freire voltou ao Brasil definitivamente em 16 de junho de 1980, desta vez não para Recife, mas para São Paulo. De 1980 a 1991, atuou como professor de graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). No mesmo período ingressa também como professor na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), onde atuou até sua morte. Em 1989, a convite da prefeita eleita Luiza Erundina, assumiu o cargo de secretário de educação no município de São Paulo<sup>5</sup>. Freire tinha a clareza de que precisava administrar com a presença e a força dos educadores de outros órgãos gestores da Prefeitura e do próprio povo, conforme observamos em Albuquerque (2010), que ainda em seu primeiro discurso enuncia:

[...] gostaria de dizer aos educadores e às educadoras com quem tenho agora a alegria de trabalhar que continuo disposto a aprender e que é porque me abro sempre à aprendizagem que posso ensinar também. Aprendemos ensinando-nos (FREIRE, 2000, p. 26).

Durante sua gestão a frente da secretaria de educação, Freire defendeu de modo firme seus princípios em defesa da Escola Pública Popular e Democrática. Segundo Albuquerque, havia um paradoxo da alegria e da indignação: a alegria por cada conquista de ver uma criança realmente aprendendo na escola, curiosa, feliz, sedenta da busca de novas aprendizagens; de constatar os professores e as professoras

---

<sup>5</sup> Freire foi um dos membros fundadores do Partido dos Trabalhadores (PT), no qual fez parte da Comissão de Educação. Foi também presidente da Fundação Wilson Pinheiro deste partido e um verdadeiro mito da pedagogia crítica (GADOTTI; TORRES, 2000, p. 12).

investindo na reorientação curricular, revendo criticamente as suas práticas e as reconstruindo ou germinando novas conquistas democráticas no seu pensar e fazer pedagógicos; e a indignação por tudo aquilo que disfarçadamente ou de forma declarada quis obstruir a caminhada democrática, tentou ferir, destruir e macular a possibilidade histórica do direito à vida humana, do direito a uma das mais belas dimensões da vida – o conhecimento. (ALBUQUERQUE, 2010, p. 158-159).

Nesse sentido, quatro foram os objetivos de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação, priorizou os objetivos para nortear sua proposta pedagógica:

Ampliar o acesso e a permanência dos setores populares – virtuais únicos usuários da educação pública; democratizar o poder pedagógico e educativo para que todos, alunos, funcionários, professores, técnicos educativos, pais de família se vinculem num planejamento – autogestionado, aceitando as tensões e contradições sempre presentes em todo o esforço participativo, porém buscando uma substantividade democrática; incrementar a qualidade da educação, mediante a construção coletiva de um currículo interdisciplinar e a formação permanente do pessoal docente; e contribuir para eliminar o analfabetismo de jovens e adultos em São Paulo (GADOTTI; TORRES, 2001, p. 14-15).

Em 1991, Freire afastou-se do cargo de Secretário de Educação do município de São Paulo, mas não do seu colegiado. Em seu discurso de despedida disse não estar deixando a luta, mas mudando, simplesmente, de frente, que a luta continuaria a mesma, pois, estaria empenhado em favor da escola pública, popular e democrática. “[...] Gosto de escrever e de ler. Escrever e ler fazem parte, como momentos importantes, da minha luta.” (JARDILINO, 2003, p. 19-20).

Paulo Freire recebeu vários prêmios internacionais de universidades, organizações internacionais, de cidadão de várias cidades, entre as quais São Paulo, Los Angeles e Angicos. Foi doutor Honoris Causa em vinte e oito universidades, entre as quais uma das mais antigas do mundo, a de Bologna, na Itália e também indicado ao prêmio Nobel da Paz em 1993<sup>6</sup>. Deixou-nos no dia 2 de maio de 1997, aos 75 anos.

Sobre sua trajetória como educador, Souza (2010) escreveu:

Em sua trajetória de educador, Paulo Freire nos deixou um legado muito importante: Uma profunda crença na pessoa humana e na sua capacidade de educar-se como sujeito d história;

Uma postura política firme e coerente com as causas do povo oprimido, temperada com a capacidade de sonhar e de ter esperança;

A ousadia de fazer e de lutar pelo que se acredita. e, junto com isto, a humanidade de quem sabe que nenhuma obra grandiosa se faz sozinho, mas que é preciso continuar aprendendo sempre.

---

<sup>6</sup> Sua indicação ao Prêmio Nobel da Paz foi resultado de uma articulação de educadores e educadoras, sindicatos e sindicalistas, dirigentes e associados de organizações de diversas naturezas de todo o mundo, convictos de que a paz começa por dias melhores e direitos iguais para todos os povos.

Um jeito do povo de educar para transformar a realidade- uma pedagogia que valoriza o saber do povo, ao mesmo tempo em que desafia, a saber, sempre mais.

Uma preocupação especial com superação do analfabetismo, e com uma pedagogia que alfabetize o povo para ler o mundo.

Conhecer, dialogar e conviver com o legado de Paulo Freire nos ajude a refletir sobre nossa prática, e a escrever em nossa identidade enquanto classe trabalhadora, enquanto povo brasileiro.

Neste momento em que a dimensão humana se mede pelas políticas de mercados, a Pedagogia do oprimido torna-se a mensagem mais clara e poderosa para descobrir nossos destinos e avançar em busca da libertação. Paulo Freire semeou sua palavra. É necessário que realizemos a colheita que seu espírito sonhou para todos nós (SOUZA, 2010, p. 63-64).

Em depoimento sobre Paulo Freire, Lutgardes Costa Freire disse:

foi um pai, um amigo, um conselheiro, um orientador, um ser humano de imensa ternura, bondade e amorosidade... não tinha medo de amar. O amor para ele não se limitava ao amor pelas mulheres; tinha um conteúdo muito mais amplo, muito mais universal. Amar para ele significava amar as pessoas, as arvores, os pássaros, os animais, as crianças... (SOUZA, 2010, p. 316).

## EXPERIÊNCIAS DE VIDA E MOTIVAÇÕES PARA A PROBLEMATIZAÇÃO DA PESQUISA.

Quando terminei o curso de magistério em 1983, iniciava uma nova fase da minha vida, procurar um emprego para ajudar na renda familiar. Meu pai, funcionário público, era o único que trabalhava para sustentar uma família de cinco filhos. Na época, tinha iniciado uma experiência nas Comunidades Eclesiais de Base do bairro em que morava, o Laguinho; no movimento estudantil; na Pastoral da Juventude (PJ) da Diocese de Santarém e já integrava o Grupo de Defesa da Amazônia (GDA). Foi então com este currículo que no início de 1984, Dom Tiago Ryan me convidou para trabalhar no MEB. Lá eu iniciei minha carreira profissional ganhando em torno de três salários mínimos na época. Contei com o apoio da coordenadora Aurenice Gabler que me orientou sobre dois aspectos: Primeiro, que eu assumiria a função de supervisora, uma posição na qual eu fazia “um pouco de tudo”: programas radiofônicos, visitas nas comunidades, organização e preparação de cursos, etc.; Segundo, que a nossa orientação pedagógica estava pautada no livro “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire - que era a nossa bíblia!-. O curto período que passei no MEB não foi suficiente para que eu pudesse compreender a Pedagogia do Oprimido e nem a conjuntura política-institucional que se passava na estrutura da Diocese de Santarém. Porém, foi o início da minha escola de Educação Popular, Educação Ambiental, Sustentabilidade, Meio Ambiente, Comunidades, Processos Participativos.

Temas, práticas e ações e que até hoje fazem parte da minha experiência de vida.

A experiência me levou a um processo de formação acadêmica, profissional e ideológica com as comunidades de várzea. Tive a oportunidade de conhecer todas as regiões e comunidades de várzea e os problemas socioambientais de cada uma delas, assim como de identificar a importância de uma dinâmica invisível da economia local, a pesca. Lembro que em 1991, assumi o cargo de vereadora na Câmara Municipal de Santarém e logo fomos estabelecendo uma relação com Colônia de Pescadores Z-20, na qual uma das principais bandeiras era a luta pelo reconhecimento das mulheres pescadoras, condição até então dada aos homens. Na época, as principais reivindicações da categoria eram a melhoria de infraestrutura para comercialização direta do pescado aos consumidores (a Feira do Tablado) e o acesso a direitos sociais, como aposentadoria, seguro defeso e licença maternidade.

Mas foi no Projeto Várzea/IPAM, que comecei a compreender a dinâmica socioambiental da várzea. Aprendi conceitos básicos relacionados a ecossistema, ecologia, meio ambiente e Educação Ambiental. Junto a este processo de aprendizagem, fui também identificando os conflitos fundiários existentes na disputa pelo uso do território (restingas e lagos) com os grandes fazendeiros; conheci de perto os problemas da escassez do pescado, causado pelo uso desordenado de diferentes arreios de pesca (os chamados arrastões) e pela frequente invasão dos lagos por geleiras<sup>7</sup> provenientes de outras regiões; verifiquei que a principal fonte de alimento dos vargeiros/ribeirinhos estava se esgotando e assim, causando grandes problemas de saúde; que os conflitos socioambientais entre fazendeiros e os pequenos agricultores/pescadores estavam chegando ao limite e passando para o campo do “fazer justiça com as próprias mãos” (gado invadindo os roçados e os comunitários matando gado dos fazendeiros). Os atores sociais destes conflitos viviam a fase de transição da economia da juta para a economia do pescado sem perspectivas de sucesso. Esta realidade foi a primeira motivação acadêmica. No curso de Direito no Instituto Luterano de Ensino Superior (ILES), em Santarém, escolhi como tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC): “Regularização Fundiária das Áreas de Várzea: um estudo jurídico da comunidade de Aracampina/Ituqui”. O curso de Direito e a experiência do IPAM motivaram um maior aprofundamento técnico nas áreas de pesquisa que me levou, em 2002, a realizar o mestrado em Planejamento do Desenvolvimento, no Núcleo de Altos

---

<sup>7</sup> Referência às embarcações que transportam gelo e compram o pescado do pequeno pescador no local da pesca. Pescadores de Santarém também chamam assim de barcos usados na pesca semi-industrial e que também carregam gelo para conservação do seu próprio pescado.

Estudos da Amazônia da Universidade Federal do Pará (NAEA/UFPA), dando continuidade ao estudo do mesmo tema para a dissertação, intitulada: “Modelo Alternativo de Regularização Fundiária nas Áreas de Várzea do município de Santarém/PA, Parintins e Tefé/AM e sua incorporação nas políticas públicas locais e regionais.”.

Quando fui trabalhar no Projeto Várzea do IPAM, iniciei como coordenadora do Programa de Educação Ambiental. A proposta de trabalho era aplicar a cartilha de Educação Ambiental produzida pelo Projeto Mamirauá (AM)<sup>8</sup>, já que estávamos trabalhando com experiência de manejo num ecossistema semelhante. Entretanto, não acatamos essa proposta, pois sugerimos um novo desafio, construir uma proposta metodológica própria, que incluiu a produção de materiais nossos, com um processo participativo. Foi então que Fernanda Pimentel, coordenadora do MEB, e eu recorremos à proposta pedagógica de Paulo Freire. Deste modo, estávamos, novamente, trabalhando com os mesmos autores com que trabalhávamos no MEB. Dando continuidade a um processo pedagógico, agora um pouco mais especializado, mas que tinha como referência principal a proposta freireana. O IPAM nos enriqueceu com conhecimentos ecológicos para esta nova tarefa. Havia uma equipe multidisciplinar, em que todos os pesquisadores se envolveram no programa e desfrutávamos de uma infraestrutura razoável associada à experiência de Educação Popular herdada do período que passamos pelo MEB.

Este trabalho proporcionou-me muitas oportunidades e credenciaram-me para experiências enriquecedoras, entre elas destaco que fui selecionada pela Embaixada Americana para um intercâmbio internacional num programa profissional patrocinado pelo Departamento de Estado dos Estados Unidos nas principais instituições e experiências socioambientais de Washington, Nova Iorque, São Francisco e Tennessee, no período de agosto a setembro de 2003. A convite do Woods Hole Research Center (WHRC) – uma instituição parceira do IPAM – participei do Seminário “Cenários da Amazônia: governando a fronteira amazônica: fundamentos científicos para conservação regional” em Lima, Peru em maio de 2004, quando um conjunto de pesquisadores dos países pan-amazônicos debateram os possíveis cenários com os investimentos nacionais e internacionais nos projetos de infraestrutura para estes países.

O fato de estar diretamente vinculada a uma rede de instituições parceiras, como o Fundo Mundial para a Natureza (WWF), a Agência de Cooperação dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e o Instituto Internacional de Educação do

---

<sup>8</sup> Projeto desenvolvido pelo primatólogo José Márcio Ayres na região do Médio Solimões a partir do início da década de 1990.

Brasil (IIEB), credenciou-me a outras atividades de pesquisa na região amazônica e em 2006, fui selecionada para participar como consultora no Projeto “Moradia e Meio Ambiente: políticas públicas e instrumentos jurídicos para a solução de conflitos urbano-ambientais na Amazônia, Brasil” desenvolvido pelo Centro Direito à Moradia contra Despejos (COHRE), uma pesquisa para avaliar a implementação dos Planos Diretores em quatro capitais amazônicas: Belém, Boa Vista, Manaus e Macapá. Esta experiência possibilitou-me uma leitura urbana dos conflitos socioambientais que até então não estava no meu foco, visto estar voltada para a área rural, o que me fez perceber de forma mais significativa que as políticas públicas estão diretamente associadas aos desafios que resultam da falta de ações efetivas no campo. Atuando em outras linhas de pesquisa do IPAM, no ano de 2006 passei a integrar o Projeto Diálogos, financiado pela Comunidade Europeia, um trabalho voltado para o estudo do ordenamento territorial com ênfase no Agronegócio e na Gestão Florestal.

Mas a minha motivação para esta pesquisa surgiu, de fato, quando, em 2006, recebi o convite da Governadora Ana Júlia para assumir a Secretaria de Estado de Pesca e Aquicultura (SEPAq). Uma secretaria nova onde assumi o desafio de coordenar sua criação, estruturação e definir as estratégias de políticas públicas na área da pesca e aquicultura no Estado do Pará. Logo a princípio percebi a falta de políticas nos três níveis de governo para manejo de recursos pesqueiros, consequência da dinâmica de incentivo ao setor em que se situa a política pública que é constituída por relações contraditórias articuladas e, como tal, exerce influências no comportamento dos diferentes sujeitos sociais nela envolvidos, a exemplo dos financiamentos do Fundo Constitucional do Norte (FNO), que estimula a compra de pequenas embarcações pelos pescadores e, no momento de efetuar o pagamento do empréstimo, os mesmos são obrigados a aumentar a pressão na pesca.

Comecei a perceber o quanto foi importante a minha passagem pela Igreja Católica, MEB e IPAM. Passei a problematizar o trabalho que vinha sendo desenvolvido no decorrer destes anos junto a estas comunidades, questionando como a atuação destas entidades contribuiu para a melhoria da qualidade de vida da população neste novo modelo de gestão do ecossistema para a consolidação do manejo dos recursos pesqueiros. E mais, esse processo foi embasado no legado deixado por Paulo Freire que foi um profissional inspirador, pois, também passou pela experiência de ser gestor público quando esteve à frente da Secretaria de Educação de São Paulo e sempre nos motivou com sua prática pedagógica.

Em sua trajetória de educador, Paulo Freire nos deixou um legado muito importante:

- a) Uma profunda crença na pessoa humana e na sua capacidade de educar-se como sujeito da história;
- b) Uma postura política firme e coerente com as causas do povo oprimido, temperada com a capacidade de sonhar e de ter esperança;
- c) A ousadia de fazer e de lutar pelo que se acredita. e, junto com isto, a humanidade de quem sabe que nenhuma obra grandiosa se faz sozinho, mas que é preciso continuar aprendendo sempre.
- d) Um jeito do povo de educar para transformar a realidade- uma pedagogia que valoriza o saber do povo, ao mesmo tempo em que desafia a saber sempre mais.
- e) Uma preocupação especial com superação do analfabetismo, e com uma pedagogia que alfabetize o povo para ler o mundo.

Conhecer, dialogar e conviver com o legado de Paulo Freire nos ajude a refletir sobre nossa prática, e a escrever em nossa identidade enquanto classe trabalhadora, enquanto povo brasileiro.

Neste momento em que a dimensão humana se mede pelas políticas de mercados, a Pedagogia do oprimido torna-se a mensagem mais clara e poderosa para descobrir nossos destinos e avançar em busca da libertação. Paulo Freire semeou sua palavra. É necessário que realizemos a colheita que seu espírito sonhou para todos nós (SOUZA, 2010, p. 63-64).

Foram estas motivações que me levaram à sistematização de um processo educacional promovido por instituições não governamentais, incitados pela ação da Igreja Católica e fundamentado nas propostas educacionais de Paulo Freire, processo que gerou grandes aprendizados na prática educativa que foi muito além de temas específicos da Educação Ambiental.

#### APRESENTAÇÃO DOS OBJETIVOS DA PESQUISA:

A partir desse cenário empírico este trabalho visa responder a questão chave da pesquisa: Como o processo de Educação Ambiental contribuiu para a construção da noção de sustentabilidade das comunidades de várzea de Santarém?

Para responder esta pergunta definimos os seguintes objetivos:

**Objetivo geral:** explicar a importância do processo de Educação Ambiental na intervenção dos atores locais para a sustentabilidade das comunidades de Várzea do município de Santarém – Pará.

#### Os Objetivos Específicos:

1. Descrever e analisar as diferentes ações de Educação Popular realizadas pelo MEB, ONGs, Igreja Católica e Colônia de Pescadores Z-20 desenvolvidas na várzea do

município de Santarém.

2. Analisar os documentos institucionais, identificando sua relação com o processo de Educação Ambiental a partir da proposta pedagógica de Paulo Freire.

3. Compreender a estratégia das organizações não governamentais e movimentos sociais no processo da Educação Ambiental não formal que podem ser utilizadas na formação dos atores locais que atuam direta e indiretamente na política municipal de pesca (captura, comercialização, beneficiamento e consumo) e;

4. Comparar os processos metodológicos adotados pelas instituições governamentais e não governamentais que desenvolvem ações de Educação Ambiental na região de várzea do município de Santarém (PA).

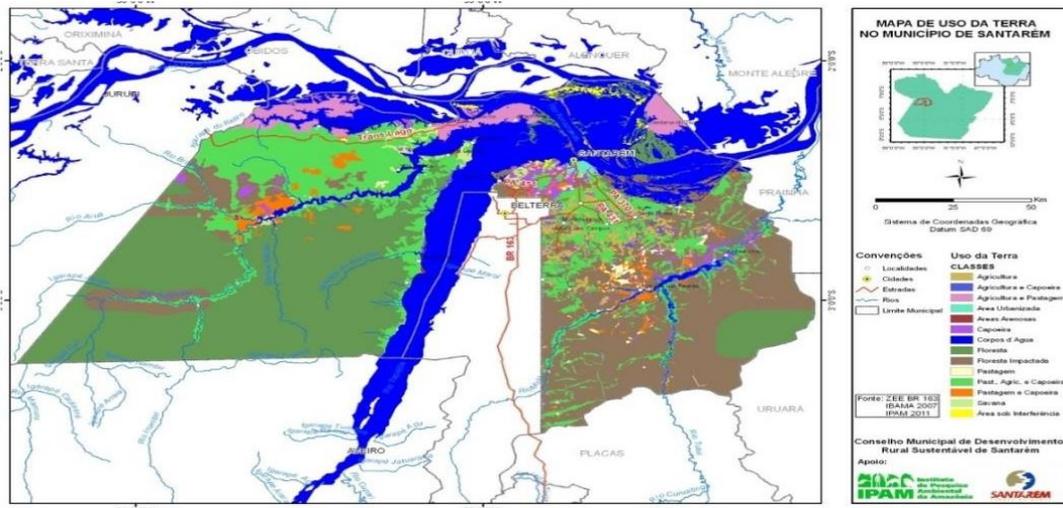
5. Entender o processo participativo de luta e aprendizado da cidadania ambiental como fatores de organização social comunitária.

#### LOCAL DA PESQUISA: OS FLUXOS ECOSISTÊMICOS NAS COMUNIDADES DE VÁRZEA

O município de Santarém está situado na região Oeste do Pará, com localização estratégica nas principais rotas comerciais, no centro de uma região extremamente abundante em recursos naturais, grande beleza natural e rica tradição cultural amazônica. Conhecida como Baixo Amazonas, a região é caracterizada por sistemas de grandes lagos rasos que ocupam o interior da várzea, margeados por extensas faixas de campos naturais e florestas que ocupam as restingas ao longo dos braços do rio. A enchente que anualmente inunda a várzea durante vários meses permite a renovação da fertilidade do solo e a migração de fauna aquática entre lagos e o rio. A várzea é uma paisagem dinâmica, constantemente remodelada pelos rios, que em seus fluxos contribuem para erodir restingas, assorear lagos e formar novas ilhas rio abaixo (SURGIK, 2005).

A figura 1 nos permite observar que essa região que ocupa 16% do espaço territorial do município, correspondente a 373.912 hectares de corpos d'água (Banco de Imagens do IPAM, 2011).

Figura 1: Região de várzea de Santarém



Fonte: IPAM (2011).

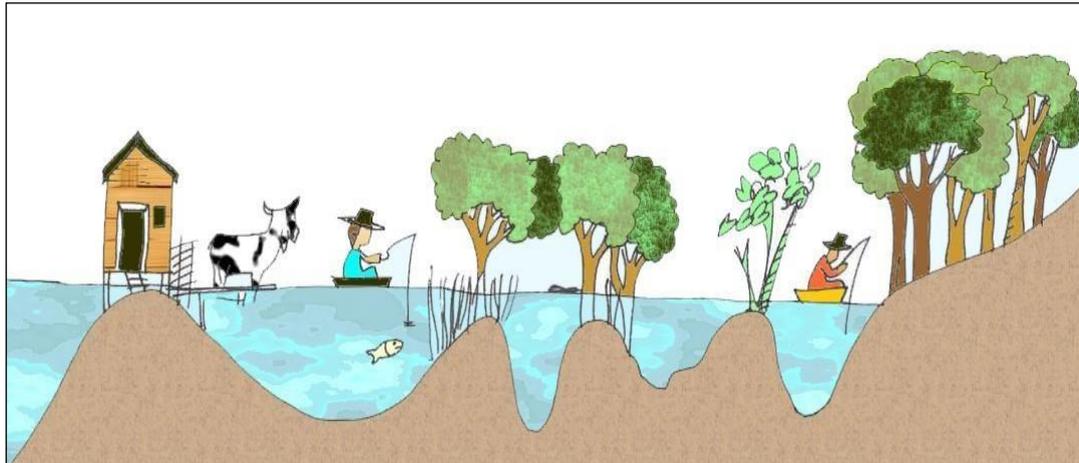
Dessa forma, ilhas e barrancos são formados em alguns lugares, enquanto essas mesmas formações são erodidas em outras áreas. Essa instabilidade geomorfológica é maior rio acima, diminuindo à medida em que o rio se aproxima da sua foz (STERNBERG, 1975; CHIBNIK, 1994; JUNK, 1984). A paisagem da várzea também sofre uma variação cíclica devido à flutuação anual do nível do rio, resultante da chuva em toda a bacia (SIOLI, 1984). O regime fluvial consiste de quatro estações – seca, enchente, cheia e vazante. Apesar da previsibilidade do regime fluvial, o período e duração de cada estação varia a cada ano, o que representa sempre um risco ambiental que as populações locais têm de administrar por meio de suas estratégias de manejo (DE CASTRO; McGRATH, 2001, p. 115).

Verificamos ainda nas palavras de De Castro e Mcgrath (2001, p. 115) que durante a cheia, a várzea é totalmente inundada enquanto, na seca, a paisagem se torna um mosaico formado por quatro zonas ecológicas principais: canais, restingas, campos naturais, e lagos. Essas quatro zonas são utilizadas de formas diferentes pelos moradores. Os canais são cursos d'água de livre acesso, usados para transporte e para a pesca comercial. As restingas são os terrenos mais elevados que margeiam os canais onde se localizam as casas e os roçados. Os campos naturais ocupam a zona entre as restingas e o lagos, e são usados como área de pastagem natural bem como para o cultivo de culturas anuais de crescimento rápido. O lago é utilizado para pesca comercial e de subsistência, sendo este o principal ambiente manejado pelos acordos de pesca.

A principal dinâmica ecológica da várzea é o “pulso de enchente”, ou seja, a expansão anual dos lagos, integrando os campos naturais e florestas das restingas no

ecossistema aquático (JUNK et al., 1989). Com a subida da água, os peixes invadem os campos e florestas, alimentando-se dos organismos que ocupam esses ambientes. Muitas espécies de plantas se reproduzem nessa época, criando uma importante fonte de alimentos para os animais aquáticos. Com a vazante, muitos peixes deixam os lagos e campos e formam cardumes para migrar “rio acima” (DE CASTRO; McGRATH, 2001, p. 115), conforme pode ser observado na figura abaixo:

Figura 2: Esboço esquemático do Ambiente de Várzea



Fonte: arquivo do IPAM; desenho Edy Lopes (s/d).

Do ponto de vista socioeconômico, a prolongada enchente anual e o alto grau de variabilidade da paisagem demandam estratégias produtivas que usem recursos naturais dos principais elementos da paisagem, acompanhando a sazonalidade da enchente: pesca nos lagos e no rio; agricultura, criação de pequenos animais e extração de produtos florestais nas restingas; e pecuária nos campos naturais. A diversidade e adaptabilidade da estratégia produtiva dos ribeirinhos, historicamente, têm possibilitado a sobrevivência dos varzeiros.

Desde o século XVII, os recursos naturais da várzea têm sido intensivamente explorados, e populações de uma série de espécies vegetais e animais têm sido dizimados ao longo dos anos. A partir de meados do século XX, uma nova fase na exploração da várzea ameaça a integridade ecológica desse ecossistema com a introdução e a expansão da cultura da juta entre as décadas de 1950 e 1980, o que levou ao desmatamento das restingas de quase toda a várzea do Baixo Amazonas. A partir da década de 1970, o desenvolvimento e a expansão da pesca comercial contribuíram para o aumento da pressão sobre os estoques pesqueiros da região, gerando conflitos entre comunidades e os pescadores comerciais vindos

de fora. O crescimento da pecuária, a partir da década de 1980, levou à degradação dos campos naturais e das florestas remanescentes, comprometendo ainda mais o ecossistema de várzea (WWF, 2013, p. 6).

A várzea é um ambiente bastante instável, consistindo de um acúmulo de sedimentos que o rio está constantemente retrabalhando, erodindo algumas formações e criando outras através do processo de deposição, gerando fenômenos conhecidos localmente como “terras caídas” e “terras crescidas”.

As terras caídas no ambiente de várzea apresentam sucessivas deposições aluviais a partir da remoção de material inconsolidado situado na faixa marginal dos principais tributários que compõem o complexo de rios amazônicos. O termo terra- caída é uma classificação atribuída à erosão fluvial presente nos rios amazônicos. Conhecido também como erosão fluvial ou migração das laterais, o fenômeno se caracteriza como um processo de erosão natural que envolve vários fatores. Esses fenômenos decorrentes da dinâmica geomorfológica geram impactos para os moradores das faixas marginais dos rios amazônicos (MATOS; NOGUEIRA, 2014, p 128-129).

Conforme pode ser observado na figura 3:

Figura 3: Erosão e evolução do processo erosivo



**Fonte:** Matos; Nogueira (2014, p. 131).

Segundo De Castro e McGrath (2002), os principais atores sociais relacionados ao uso dos recursos naturais de várzea são os ribeirinhos, os fazendeiros e os pescadores comerciais. Além disso, a partir de 2005, é possível identificar ainda outros personagens como os beneficiários do Programa Bolsa Família<sup>9</sup>, os aposentados e os piscicultores que mais recentemente vem desenvolvendo atividades de criação de Pirarucu em tanques

<sup>9</sup> Referência ao programa federal de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e extrema pobreza em todo o país.

escavados; e em outras comunidades, a tentativa de criação de tambaqui tanque-rede.

### OS ATORES SOCIAIS E OS ACORDOS DE PESCA.

Os conflitos relacionados ao uso dos recursos naturais da várzea, causados pela ausência de políticas públicas inadequadas, pelo avanço da pecuária e pela propriedade da terra incerta, estimulou os ribeirinhos a encontrarem formas participativas de regulamentação dos recursos pesqueiros. Normas criadas pelas comunidades que contaram com a ajuda da Igreja Católica e da FASE, inicialmente.

Na segunda metade dos anos 1970, inicia-se em Santarém, no Pará, um movimento de trabalhadores rurais que, sob o nome de “Corrente Sindical Lavradores Unidos”, procurava dar unidade a grupos sociais extremamente diferenciados cultural e economicamente: do caboclo instalado de tempo imemorial na várzea amazônica e na beira dos rios ao colono gaúcho que chegara com a abertura da rodovia Transamazônica nos anos 70, passando pelo nordestino colonizador do planalto santareno. No entanto, a Corrente e a equipe educativa que acompanhara o movimento estavam atentos às especificidades e à importância notadamente da várzea amazônica e da população de varzeiros, que muitas vezes eram agricultores; pescadores e criadores ao mesmo tempo. (LEROY, 1988, p. 37).

Essa luta encontrou um novo alento com o respaldo dado às autoridades da várzea e as suas capatazias pela Colônia Z-20, como, por exemplo, o conflito que lavradores/pescadores do Tapajós travaram com geleiras e o enfrentamento com a Capitania dos Portos em 1984. Os lavradores/pescadores do Tapajós apreenderam extensas redes, que atravessavam o Tapajós, colocadas por geleiras e as esconderam. Esta experiência de luta na defesa dos interesses dos trabalhadores motivou as quatro comunidades do Maicá a proibir a pesca de malhadeira no Igarapé do Maicá, de 1º de setembro a 1º de fevereiro daquele ano. Em abril de 1985, os pescadores se reuniram na comunidade de Santa Inez do Ituqui para propor o fechamento da pesca do Pirarucu em novembro e reabri-la em fevereiro. A esse respeito o relatório de uma dessas entidades comenta:

Sobre a pesca do pirarucu e a pesca predatória (cortar capim, arrastão, tapa-lagoa-abaixo, bombas...) quem deve tomar as decisões são as próprias comunidades e pescadores da região, e devem fazer suas portarias e as suas próprias leis sobre a pesca e não a SUDEPE que até agora tem baixado portaria e não tem fiscalização para garantir estas portarias. Pelo contrário, tem colocado pescador contra o pescador (LEROY, 1988, p. 47-48).

Em junho daquele mesmo ano, a capatazia de Santa Terezinha decidiu que não seria permitida a pesca com malhadeira embaixo das árvores frutíferas, e, de fevereiro a junho, nas proximidades das comunidades: Santíssimo, Aramanaí e Lago Grande, para mostrar ao certado dessas medidas quando acompanhadas de ação efetiva (LEROY, 1988, p. 48).

- 1 Os estudos eram realizados sistematicamente com as lideranças que despontavam aos poucos e vez por outra em encontros maiores e, nas comunidades, através dessas lideranças.
- 2 O processo organizativo formava neles grupos de apoio, suporte a organização e participação dos pescadores.

Foi com a motivação dada pela Igreja Católica e organizações de base locais que as lideranças comunitárias iniciaram as regras de uso dos recursos pesqueiros dos lagos; Conhecidos hoje como Acordos de Pesca, um instrumento construído pelos comunitários visando regular a forte pressão sobre o estoque pesqueiro num contexto de escassez do pescado nas comunidades, como cita em entrevista um pescador da Comunidade da Ilha de São Miguel e dirigente da Colônia de Pescadores Z-20, afirmando a importância da atuação destas instituições nas comunidades, desde o processo de conscientização no uso dos recursos do ecossistema local até o processo de participação e fortalecimento da associação local e das capatazias.

É importante destacar que o trabalho dos educadores populares da FASE, do MEB e da Igreja progressista junto às populações ribeirinhas da várzea atendia, sobretudo, à organização social comunitária e à educação. Deste processo, que nasceram os primeiros acordos de pesca, incluindo regras para o manejo de lagos. A partir da década de 1990 que o movimento contou com apoio de pesquisadores e das ONGs contribuindo assim para o reconhecimento dos acordos de pesca pelo IBAMA.

## METODOLOGIA DE PESQUISA

Deste modo, faremos uma descrição dos princípios, dos atores sociais envolvidos, dos resultados alcançados e das inovações promovidas. Assim como, identificar problemas e possíveis contradições entre os projetos de Educação Ambiental e a estratégia regional de manejo sustentável dos recursos naturais na região do Baixo Amazonas, Oeste do Pará. Para alcançar os objetivos aqui propostos, a metodologia desta pesquisa é um estudo de caso, com uso de levantamento bibliográfico e documental, bem como a realização de entrevistas semiestruturadas (ver Apêndice 2). Os estudos de caso visam retratar a realidade de forma completa e profunda, usando diversas fontes de informação, para representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista sobre uma situação social ou de aprendizado (LUDKE; ANDRÉ, 1995, p. 20). Considerando que esta pesquisa surgiu de uma motivação pessoal em sistematizar uma experiência de Educação Ambiental em que tive uma participação direta com os atores envolvidos, recorri à técnica da observação participante que segundo Chizotti (2008), pode estar caracterizada por uma partilha completa, duradoura e intensiva da vida e da atividade dos participantes, identificando-se com eles, como igual entre pares, vivenciando todos os aspectos possíveis da sua vida, das suas ações e dos seus significados. Para o autor, o observador participa em interação constante em todas as situações espontâneas e formais, acompanhando as ações cotidianas e habituais, as circunstâncias e sentidos dessas ações, e interrogando sobre as razões e significados dos seus atos.

Para Yin (2005), a observação participante é uma modalidade especial de observação na qual você não é apenas um observador passivo, você pode assumir uma variedade de funções dentro de um estudo de caso e pode, de fato, participar de eventos que estão sendo estudados. Inclui-se nesses papéis: trabalhar como membro de equipe em uma organização ou ser pessoa que toma as decisões-chave em uma organização, Yin (2005) supõe a interação pesquisador/pesquisado. As informações que são obtidas, as respostas que são dadas às suas indagações, dependerão, ao final das contas, do seu comportamento e das relações que desenvolve com o grupo estudado (VALLADARES, 2007, p. 153).

Para a realização das entrevistas semiestruturadas, que ocorreram no ano de 2015, selecionamos pescadores, lideranças comunitárias e representantes de organizações não governamentais, totalizando 30 entrevistados. A seleção foi realizada a partir de critérios baseados na problemática e questões da pesquisa, ou seja, pessoas que tiveram envolvimento direto com o processo de Educação Popular e Ambiental no período estudado e que vivem a

experiência de manejo dos recursos naturais da várzea, caso específico dos moradores das quatro comunidades estudadas: Pixuna, Santa Maria, Ilha de São Miguel e Aracampina. Embora a maior parte dos entrevistados tenha sido identificada previamente, outros informantes foram acrescentados à listagem com base na técnica da “bola de neve” (snowball), que consiste em ampliar progressivamente o grupo de potenciais entrevistados com aqueles que, por possuírem características de interesse da pesquisa são citados ou recomendados por entrevistados chave<sup>10</sup>. As entrevistas com os associados da Colônia de Pescadores Z-20 (ver Apêndice 3) foram realizadas por meio de visitas domiciliares.

A pesquisa bibliográfica foi realizada ao longo de toda a investigação, pois o método indicado reclama o diálogo constante entre dados empíricos e teoria (TRIVIÑOS, 1995). Para fundamentar teoricamente o debate, foi selecionada uma bibliografia básica para cada capítulo desta tese, tendo como base o objeto desta pesquisa inspirada na proposta educacional freireana que são identificadas do decorrer da leitura. Desta forma, é resgatada a construção histórica dos conceitos de Educação Ambiental, manejo dos recursos naturais e sustentabilidade, concepções de formação, participação, emancipação e formulação de políticas públicas em Educação Ambiental, ações e práticas desenvolvidas no período de estudo desta pesquisa. O Estudo de Caso nos proporciona um trabalho de campo que reúne um conjunto comprobatório de informações, estas documentadas, que abrangem vários tipos de informações disponíveis, escrita, oral e gravada (em formato áudio e vídeo). Porém, cabe a cautela para identificar os riscos. Desta forma, buscamos em Yin (2005) a forma mais consistente de identificar os pontos fortes e fracos para que os possíveis desafios sejam superados.

Uma das fases mais importante desta pesquisa, que cabe aqui destacar, foi a reunião, durante todo período do doutorado, de um acervo significativo de documentos, fotos, entrevistas, *backup* de arquivos exclusivos dos computadores de algumas instituições pesquisadas e de arquivos pessoais. Esse trabalho possibilitou além de maior conhecimento quanto ao tema abordado, a valorização das instituições de pesquisa e de seus acervos documentais, como ocorreu com o acervo do MEB que no início da pesquisa foi encontrado em estado de má conservação e, assim, em processo de deterioração, em uma das salas do Seminário São Pio X, em Santarém. Com nosso incentivo e participação durante o processo

---

<sup>10</sup> Durante as abordagens para as entrevistas foi efetuado o preenchimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – ver Apêndice 1 -, elaborado a partir de modelo devidamente aprovado no Conselho de Ética – Plataforma Brasil. Bem como foi realizada a coleta de documentos e de registros fotográficos visando formar uma base documental e iconográfica desta pesquisa. Com base nesse termo, os entrevistados tem sua identidade preservada e são identificados nas entrevistas por meio de códigos.

de busca de materiais para a pesquisa, identificamos que a direção do Seminário, na pessoa do Padre coordenador e administrador da instituição, iniciou a montagem de uma biblioteca no referido local, com o intuito de organizar e arquivar todo acervo do MEB e Pastorais Sociais integrantes da Diocese de Santarém. Diante da iniciativa, atualmente, este local passou a ser uma fonte de informações desta pesquisa bem como mantém seus materiais em melhor estado de preservação pra pesquisas posteriores.

Seguindo a proposta de organização de Bardin (2011), a análise desta tese se deu com as seguintes fases: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material e; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. O objetivo da análise de conteúdo para Rocha e Deusdará é:

A ultrapassagem da incerteza e o enriquecimento da leitura. O primeiro deles é descrito de acordo com os seguintes aspectos: “o que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo esta ‘visão’ muito pessoal ser partilhada por outros?”\*. A caracterização do segundo, por sua vez, não se distancia muito do já visto: “se um olhar imediato, espontâneo, já é fecundo, não poderá uma leitura atenta aumentar a produtividade e a pertinência?” Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que a priori não detínhamos a compreensão (ROCHA; DEUSDARÀ, 2005, p. 305-322).

O recorte temporal refere-se ao final da década de 1970 a 2012, período das ações de atores locais e de implementação de políticas socioambientais na várzea do município de Santarém. O período considerado não é limitador da abrangência da pesquisa, abrindo a possibilidade de investigação dos anos anteriores até os dias atuais, tendo em vista as mudanças conjunturais que foram acontecendo, principalmente, na edição de novas medidas governamentais impactando as políticas públicas em vigor.

## ORGANIZAÇÃO DA TESE

O trabalho está disposto em quatro capítulos, além desta introdução e as considerações finais. Na Introdução, buscamos apresentar a pesquisa e descrever de maneira sucinta, parte do conhecimento sobre: a caracterização da região estudada, as motivações que nos levaram a escolher o tema e sua problematização, além da justificativa teórica que se fundamenta na proposta educacional de Paulo Freire. Os capítulos ficaram distribuídos conforme descrevemos a seguir.

No primeiro capítulo, procuramos trabalhar algumas categorias, dialogando com autores que discutem a importância da proposta pedagógica de Paulo Freire no processo de implementação do programa de Educação Ambiental. No segundo capítulo, analisamos a atuação de atores institucionais como a Igreja Católica, o MEB a FASE e os movimentos de luta dos trabalhadores do campo na retomada da Colônia de Pescadores Z 20, que adotaram em suas ações a Educação Popular inspirada na proposta educacional de Paulo Freire. No terceiro, traçamos o desenvolvimento do processo de Educação Ambiental desenvolvido em quatro comunidades da várzea (Aracampina, Ilha de São Miguel, Pixuna e Santa Maria). Relatamos a participação do Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia (IPAM) na implementação de um processo de Educação Ambiental para o manejo de pesca num ecossistema específico da região (a várzea da região do Baixo Amazonas), inspiradas em metodologias inovadoras da proposta educacional de Paulo Freire. No quarto capítulo, discutimos as políticas públicas que resultaram deste processo de Educação Ambiental no contexto das políticas de meio ambiente a partir da Constituição Federal de 1988 até a publicação da Lei n°. 9.795/99, analisando os avanços da lei.

As conclusões desta pesquisa indicam contribuições para o subsídio de processos educativos, através de informações-chaves que podem ser utilizadas para a elaboração de medidas de manejo mais adequadas para comunidades sustentáveis da Amazônia Brasileira.

Diante dessas considerações, é importante registrar que não se trata apenas de uma simples descrição da experiência de Educação Popular e Educação Ambiental num ecossistema amazônico inspirado na proposta educacional de Paulo Freire, mas a pesquisa busca, principalmente, evidenciar as condições sociais que as produziram, pois, nos remete ao desafio de trazer ao debate como um processo educacional pode nos levar a formação de cidadãos ativos, críticos e autênticos. Pode também, dentro de uma perspectiva de diálogo com a literatura construída sobre o tema, refletir sobre a construção e a desconstrução de políticas socioambientais na Amazônia sem considerar as questões que lhes são particulares.

## **CAPÍTULO 1: A EDUCAÇÃO POPULAR CAMINHANDO PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Este capítulo parte da proposta educacional de Paulo Freire, para buscar contribuições teóricas que possam auxiliar na análise de diferentes diretrizes em Educação Ambiental. Para tanto, serão apresentadas a proposta pedagógica Freireana para a Educação Popular e Ambiental. E assim, com bases em pesquisadores como Loureiro (2005), Layrargues (2014) Carvalho (2009), Lima (2011), Brandão (1997; 2002) Guimarães (2004), entre outros, são sugeridos alguns indicativos epistemológicos na defesa de uma Educação Ambiental fundamentada nos princípios da pedagogia ético-crítica freireana.

### **1.1 A PROPOSTA EDUCACIONAL DE PAULO FREIRE**

O debate teórico sobre a proposta educacional de Paulo Freire nesta tese se justifica por duas razões: primeiro, porque é notável que o processo educacional desenvolvido na várzea do município de Santarém-Pará apresenta a influência pedagógica de Paulo Freire. Segundo que, acompanhando a literatura sobre Educação Ambiental:

(...) a compreensão de que mudanças estruturantes têm melhores condições de ocorrer por meio de ação política, da luta social, da participação e controle social democrático na esfera pública, dadas as limitações naturais das soluções de âmbito meramente comportamental na esfera privada da vida doméstica ou profissional. (LAYRARGUES, 2014. p.10).

Ressalta-se ainda que:

Paulo Freire nos brinda com uma fórmula possível de lidar e transformar a realidade presente no mundo. A leitura e compreensão do mundo em Paulo Freire é a possibilidade de tomar o destino nas próprias mãos. É a possibilidade de se construir outro projeto societário, por meio da educação. Alias, poderíamos dizer ser essa inclusive “a dimensão freireana da Educação”. E assim, fica aqui a questão: qual será a dimensão freireana da Educação Ambiental? (LAYRARGUES, 2014. p.10).

A obra “Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire” (LOUREIRO, 2014) parte da comprovação de que, apesar de sua essência ser fundamentada no pensamento freireano como um dos pilares da proposta curricular das instituições educacionais e

programas públicos de Educação Ambiental, ainda constata que há fortes indícios de incoerência entre o que se quer fazer e o que se faz com o pensamento freireano na Educação Ambiental. Esse recorte é importante porque aqui se observa um educador diferente do apresentado em suas outras obras que procuram despertar a conscientização de seus leitores e seguidores como forma de transformação da realidade local, como foi o caso do “pensamento freireano”, que foi elemento norteador de várias mudanças. Conforme Layrargues (2014):

Paulo Freire é uma referência fundamental para Educação Ambiental. Talvez porque essa seja uma excepcional porta de entrada teórica para quem se iniciar no campo, em função de sua vocação problematizadora cujo potencial de rompimento definitivo com o senso comum já cristalizado de uma Educação Ambiental conteudista, normativa, instrumental, a crítica, etapista e a histórica, ideologicamente neutra não é nada desprezível. Talvez também porque oportuniza, a todos os educadores ambientais que minimamente reconhecem no pensamento freireano as possibilidades de enfrentamento e superação das formas de opressão, controle e poder autoritário, as condições político – pedagógico para o adensamento das forças sociais progressistas. (LAYRARGUES, 2014. p.11)

As obras de Paulo Freire promovem uma educação “transformadora” dos atores locais (homens e mulheres) e da realidade em que estão inseridos. A proposta é motivá-los para se contrapor à “opressão e à injustiça social” a fim de construir uma nova realidade em que os atores sociais possam intervir nas decisões locais. (PERNAMBUCO; SILVA, 2009, p. 208). Freire (1982, p, 56) afirma que: “[...] ninguém conscientiza ninguém. O [a] educador [a] e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente ação no processo daquela luta”.

Avanzi (2004, p, 37) assevera que: “a Educação concebida dentro de uma concepção freireana em que a reflexão sobre a realidade é tida como possibilidade de buscar o desvelamento de seus elementos opressores. Nesta concepção, a ação transformadora sobre esta realidade é um caminho para a emancipação do sujeito.” Na perspectiva freireana, Educação é essencialmente um ato político que visa possibilitar ao/à educando/a a compreensão de seu papel no mundo e de sua inserção na história (Freire, 1987; Antunes, 2002).

Paulo Freire defende, assim, uma pedagogia que esteja voltada à inserção dos educandos em seu processo de ensino e aprendizagem, que os constitua como sujeitos no mundo e que gire em torno das relações existentes entre a sociedade, cultura e natureza. Nesta direção, situamos a importante contribuição que o trabalho, a partir dos temas geradores, na

concepção educacional freireana, pode propiciar. Isto porque a Pedagogia Freireana está voltada à efetivação de uma educação libertadora mediante à obtenção de temas geradores que sintetizam os conflitos e as contradições provenientes das relações homem-mundo (FREIRE, 1987).

Nesse sentido, a Educação Ambiental transformadora vai se caracterizar também pela divergência, o que vem significar não outro adjetivo para a Educação Ambiental, mas uma propriedade que a torne transformadora, e, assim, colocar diante do educando e dialogar com ele sobre os vários caminhos, as várias possibilidades que a solução de uma questão ambiental pode suscitar. Uma pedagogia ambiental que se pauta na divergência é o contrário da domesticação, do conservadorismo, da manipulação, da doutrinação.

De acordo com os autores Torres, Ferrari e Maestrelli (2014), a perspectiva da configuração de currículos da “[...] Abordagem Temática Freireana [...] configura-se em uma forma de pensar e fazer currículo de modo reflexivo e crítico, integrando teoria e prática, pesquisa e intervenção pedagógica.” (p. 24). Além disso, configura-se como uma relação de “comum acordo” entre as partes envolvidas (equipes escolar e realidade/contexto investigado) articuladas a parceria estabelecida com os órgãos governamentais locais de educação, uma vez que a viabilização do ato educativo envolve processos formativos e, portanto, a garantia de carga horária para tal.

Dessa forma, o método adotado na abordagem freireana desempenha uma função que transcende as características da configuração normal do “currículo escolar, ou seja, didático-pedagógico”. Pois, esta metodologia apresenta a realidade com suas incoerências sociais, culturais e políticas da vida cotidiana para reconstruir a “prática educativa”, com a finalidade de seu entendimento crítico “(o que envolve aspectos cognitivos)” para adquirirem um grau de certeza do conhecimento científico nas suas diferentes áreas, a fim de ajudá-los a transformar sua realidade local (TORRES, FERRARI E MAESTRELLI, 2014, p. 24).

A dimensão epistemológica da Abordagem Temática Freireana pode ser evidenciada mediante as concepções de sujeito, de objeto e de conhecimento que a fundamenta. Nesta, o sujeito é não neutro, ontológico, epistêmico e coletivo, “a medida que interage, estabelecendo relações com o meio físico e social pelas quais se apropria de padrões, quer de comportamento quer de linguagem, para uma abordagem do objeto de conhecimento” (DELIZOICOV, ANGOTTI E PERNAMBUCO, 2002, p. 40).

Em resumo, a compreensão da informação analisada no “âmbito da Abordagem Temática Freireana” é a que promove a reflexão da conjuntura desde sua origem de forma sintetizada. Assim, será possível promover uma análise histórica para adaptá-la no processo de “ensino aprendizagem”, com base nos princípios norteadores que promovem a imparcialidade do “objeto do conhecimento” e suas intervenções. (TORRES, FERRARI E MAESTRELLI, 2014, p. 24).

Os estudiosos Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), sinalizam que a dimensão educativa da Abordagem Temática Freireana encontra-se fundamentada nas concepções de educação de Freire e de Snyders, que contemplam a dimensão epistemológica mencionada:

A concepção de educação que baliza a dinâmica de abordagem Temática Freireana se baseia em tema, cuja abordagem em torno deles deve possibilitar a ruptura com conhecimentos do senso comum dos educandos e a apreensão de conhecimento sistematizado durante o processo de ensino e aprendizagem. São temas geradores que assumem o papel de objeto de estudo do processo educativo. São eles que orientam tanto a configuração curricular e a seleção dos conteúdos das disciplinas escolares quanto abordagem sistematizada das atividades em sala de aula. No que tange aos critérios de seleção da conceituação científica a ser abordada no processo educativo em questão, destacamos sua subordinação tanto aos temas geradores quanto a estrutura do conhecimento científico (DELIZOICOV, ANGOTTI E PERNAMBUCO, 2002, p.50).

Estes estudiosos, também, enfatizam que a “dimensão didático-pedagógica da Abordagem Temática Freireana”, em harmonia com os princípios norteadores “balizam suas dimensões epistemológica e educativa.” (p. 50).

Os autores acrescentam ainda que:

Está voltada tanto à apreensão e problematização do conhecimento prévio dos educandos pelos educadores acerca dos temas geradores, quanto à formulação de problemas pelos educadores, para apreensão dos conhecimentos científicos pelos educandos acerca dos temas, durante o processo de ensino aprendizagem. (DELIZOICOV, ANGOTTI E PERNAMBUCO, 2002, p.50).

Percebe-se que ambos os momentos do ato educativo em questão dizem respeito ao caráter processual “método-conteúdo” indissociáveis quanto à inter-relação existente entre a genes, localização, formulação e solução de problemas. Dessa forma, a dimensão didático-pedagógica da Abordagem Temática Freireana se volta à ruptura do “método-conteúdo”

construído pelos educandos, segundo os seus padrões de interação e apreensão dos conhecimentos científicos produzidos sócio-historicamente por coletivos de pesquisadores.

Assim, o processo de ensino e aprendizagem veiculado de Abordagem Temática Freireana está fundamentado em um modelo didático-pedagógico que busca estabelecer a seguinte articulação:

Dialogicidade e na problematização em torno dos temas geradores. O diálogo implica que a educação dialógica não se confunde com o simples conversar ou dialogar entre discentes e docentes em torno de uma temática e sim a apreensão mútua dos distintos conhecimentos e práticas que estes sujeitos do ato educativo têm sobre as situações significativas, envolvidas nos temas geradores. Portanto, se trata de um diálogo entre conhecimento, cujo eixo estruturante é a problematização dos conhecimentos. (DELIZOICOV, ANGOTTI E PERNAMBUCO, 2002, p. 51).

Acredita-se que a aposta que se faz como decorrência do desenvolvimento desta educação dialógica no processo de ensino e aprendizagem é o estabelecimento da dialogicidade tradutora, em que o(a) educador(a) assume o papel de “tradutor”(a), uma vez que os conhecimentos acerca dos temas geradores são, em princípio, distintos. Segundo os autores Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), “um diálogo tradutor implica, então, um processo para obter o conhecimento vulgar do educando, e não apenas para saber que ele existe; é necessário trabalhá-lo ao longo do processo educativo.” (DELIZOICOV, ANGOTTI E PERNAMBUCO, 2002. p.199).

Neste sentido, problematiza-se de um lado, o conhecimento sobre as situações significativas que vai sendo explicitado pelos alunos. De outro, identificam-se e formulam-se adequadamente os problemas que levam à consciência e à necessidade de introduzir, abordar e apropriar conhecimentos científicos. Loureiro e Torres (2014) afirmam que:

A esta concepção de problematização está em sintonia com as ideias de Bachelard (1997, p. 148), pois de acordo com este autor, “se não houve questão, não pode haver conhecimento científico”, Bachelard afirma ainda que a formulação de um problema de investigação se faz necessário tanto para que ocorra a produção do conhecimento científico quanto a apropriação desse conhecimento no processo de ensino e aprendizagem; que o conhecimento científico é produzido mediante um processo que envolve rupturas, e que por meio as rupturas que se dá o trânsito do “conhecimento vulgar” ao conhecimento científico. (LOUREIRO; TORRES, 2014, p. 28).

Dessa forma, a apropriação do conhecimento científico pelo aluno implica a superação de obstáculos epistemológicos e a formação do pensamento científico. Segundo os autores:

Na dinâmica da Abordagem Temática Freireana, são as situações-limites existenciais advindas da realidade concretas e representadas nos temas geradores que passam a se tornar um problema que requer investigação. Dessa forma, se efetivaria a conscientização, por intermédio do trânsito da consciência ingênua à consciência crítica (LOUREIRO E TORRES, 2014, p. 28).

Portanto, o desenvolvimento da dinâmica de Abordagem Temática Freireana na escola se constitui, essencialmente, em uma educação que se autodenomina problematizadora ou dialógica. Neste sentido, mencionar Paulo Freire como referência pedagógica para fundamentar propostas curriculares, em defesa de uma educação ética e crítica, tornou-se uma prática recorrente nos diferentes matrizes educacionais.

Como proposta pedagógica para Educação Ambiental (EA) não é diferente. Freire vem servindo de referência para distintas concepções e diretrizes educacionais, justificando projetos dos mais diferentes princípios e tendências. Ao longo dos anos 1970, como forma de se contrapor a perspectiva essencialista do positivismo, que fundamenta a educação tradicional, a prática curricular passou a ser comprometida, direta ou indiretamente, pelas tendências educacionais progressistas, ora processo ideológico de dominação, ora como forma de resistência às tentativas de totalidade. (LOUREIRO E TORRES, 2014, p. 116-117).

Já no início daquela década, no campo sociológico, o currículo tradicional é apresentado como mecanismo ideológico de reprodução social para a manutenção do *status quo* do modelo econômico capitalista (ALTHUSSER, 1985. p. 40). Entretanto, no Brasil, na perspectiva do autor, o início dos anos 1980, foi um período em que os educadores críticos enfatizavam mais denúncias e contestações do que preposições pedagógicas concretas de superação. Para Lopes e Macedo (2002), a segunda metade dos anos 1980, no Brasil, caracterizou-se por uma disputa entre duas tendências curriculares marxistas: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia libertadora freireana, embora já se notasse a presença teórica das influências de propostas curriculares críticas europeias e americanas. (LOUREIRO E TORRES, 2014, p. 118).

Moreira (2001) destaca o início das atividades do Grupo de Trabalho (GT) de currículos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e

Domingues (1988) publica um artigo sobre análise curricular como um “macro do campo”. Neste trabalho, aprofunda tanto a conscientização das duas tendências curriculares críticas supracitadas, quanto a difusão dos pensadores críticos americanos. (MOREIRA, 2001. p. 67).

Além disso, na primeira metade dos anos 1990, a temática cultural passou a ser concebida como território explícito de contestação e resistência ao poder social instituído, tanto na construção fenomenológica das singularidades no mundo vivido, quanto de busca de legitimidade, forma de construir, no plano cultural, uma prática educacional que fomentasse a autoconsciência e se caracterizasse como movimento contra-hegemônico (GRAMSCI, 1995), como política cultural escolar que resistisse e se rebelasse aos significados impostos pela dominação do sistema socioeconômico, pela participação transformadora e criativa dos injustiçados, sob a teoria da crítica dialética (GIROUX, 1986, p. 40).

Nesse sentido, que a denominada “crise da teoria curricular crítica” se faz presente; a distância entre a teoria e as proposições práticas é negligenciada em nome da supremacia de reflexões que, muitas vezes, estão distantes do cotidiano curricular de docentes e discentes.

Loureiro e Torres (2014) afirmam que ainda, no Brasil, esse período tenha sido marcado pelas influências das políticas de órgãos internacionais comprometidos com “as propostas mercadológicas neoliberais – Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), PNDU, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), entre outras –“ (p. 120), muitas vezes, com o apoio dos governos federais, foi possível enfatizar esforços para a implementação de políticas pedagógicas progressistas ainda sob as orientações educacionais da Constituição de 1988, e:

A partir da promulgação da LDBEN (Lei n. 9.394/96) e, posteriormente, do PNE (Lei n. 10.172/2001) constitucionou-se a necessidade da elevação do nível de escolaridade da população e do desenvolvimento de diretrizes democrática para a gestão do ensino público, a partir de políticas comprometidas com uma educação de qualidade social. (LOUREIRO; TORRES, 2014, p. 120).

Observa-se que há diversidade de compreensão e de práticas pedagógicas, muitas vezes dissonantes dos princípios e pressupostos educacionais críticos conforme observa Silva (2004). Em relação às propostas de Educação Ambiental (EA), Garagorry (2005, p. 50) destaca como, nos últimas décadas do século XX, as conferências internacionais sobre questões ambientais interferiram de forma direta e significativa nas transformações das

concepções e práticas de ensino propostas para a EA. A autora ressalta, também, que as diferentes propostas apregoem partir de fundamentos educacionais críticos comuns, e o que se observa são diferentes concepções e interesses que partem de pressupostos político-pedagógicos distintos.

Loureiro (2009), partindo de uma perspectiva marxiana, destaca que a Educação Ambiental é:

[...] pensar em mudar comportamento, atitudes, aspectos culturais e formas de organização significa pensar em transformar o conjunto de relações sociais nas quais estamos inseridos, a qual constituí e pelas quais somos constituídos, o que exige, dentre outros, ação política coletiva, intervindo na esfera pública, e conhecimento das dinâmicas sociais e ecológicas. (LOUREIRO 2009, p. 126).

Entretanto, práticas educacionais fundamentadas na pedagogia freireana, que reforcem as relações entre os indivíduos e as relações sociais que compõem a sociedade, podem contribuir com o objetivo de formação de cidadãos que sejam socioambientalmente comprometidos com seu futuro e de próximas gerações. Para que a Educação Ambiental contemple o seu dever transformador ela precisa estar baseada em três princípios centrais: a criticidade, contextualidade e interdisciplinaridade.

Nesta perspectiva, só é possível pensar em uma Educação Ambiental crítica quando esta for balizada pelo seu contexto sociocultural e econômico, ou seja, quando assumir a abordagem interdisciplinar como uma exigência epistemológica para a apreensão da problemática ambiental e para sistematização curricular das práticas pedagógicas, como defende Carvalho (2004).

Para a autora:

A formação do indivíduo só faz sentido se pensada em relação com o mundo em que ele vive e pelo qual é responsável. Na EA esta tomada de posição de responsabilidade pelo mundo em que vivemos, inclui aí a responsabilidade com os outros e com o ambiente (CARVALHO, 2004, p. 156).

Nesse sentido, o processo educacional possibilita a formação ética de agentes transformadores capazes de pensar e agir criticamente, o que, na especificidade da Educação Ambiental, significa transformar a escola em espaço de construção de cidadãos críticos, e também na dimensão ecológica, sujeitos capazes de realizar uma análise crítico-humanizadora

das relações entre homem e natureza. É nesse contexto que devemos compreender as contribuições da pedagogia crítica de Freire e os limites das práticas que dizem adotar seus referenciais. São enfatizadas na presente discussão as dificuldades de abordar tais referenciais críticos freireano em propostas que, mesmo citando esses referenciais, não os utilizam como parâmetro curricular. (LOUREIRO E TORRES, 2014, p. 123).

Segundo Freire (1997), não há razão para que não se estabeleça “uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos”. (FREIRE, 1997. p. 34). Acredita-se que a fragilidade no cumprimento do papel social da escola na sociedade contemporânea tem sido a principal referência para a construção de propostas curriculares que procuram dirimir essa ineficiência do sistema. Entretanto, o desenvolvimento da humanização, meta educativa, projeto ético por excelência, depara-se, na prática, com uma diversidade de obstáculos socioculturais e políticos.

Para os autores Loureiro e Torres (2014):

A complexidade da prática educativa, criptografada pela tradição cultural escolar, tende a levar os sujeitos envolvidos a um posicionamento contemplativo e resignado perante as dificuldades psicossociais culturais, epistemológicos, socioeconômicos e ambientais que a realidade vivenciada revela. (LOUREIRO; TORRES 2014, p. 124 - 125).

Pautada por essas abordagens distantes e descontextualizadas das realidades socioculturais, as concepções arraigadas no senso comum educacional prometem a inclusão na sociedade. Como explicitam os autores:

A realização da justiça social obtida por uma educação “universal” e “acessível” surgem sucedâneos de projetos educacionais de diferentes matrizes políticas que, nas últimas décadas, em sua grande maioria, atuaram muito mais no sentido de legitimar ideologicamente a exclusão sociocultural e econômico vigente do que propiciar a construção de uma sociedade democrática. (LOUREIRO E TORRES 2014, p. 125).

Nesse sentido, a prática pedagógica, que parte da materialidade humana, resgatando a relevância da educação na vida dos cidadãos, enraíza-se na materialidade da vida cultural e econômica da comunidade - compromete-se com sua humanização, desenvolve aos educadores a possibilidade de serem os artesões de seus afazeres e investigadores constantes da realidade, e, aos educandos, a oportunidade de se tornarem sujeitos curiosos e críticos,

construtores do conhecimento próprio das práticas socioculturais em que estão envolvidos, agentes coletivos e emancipatórios, cúmplices solidários na busca da construção e uma realidade comunitária dignificante.

## 1.2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

A Educação Ambiental Crítica é vista, muitas vezes, como sinônimo de: EA transformadora, popular, emancipatória e dialógica. Isto ocorre porque esta se origina de ideais democráticos e emancipatórios da Educação Popular, contrária à educação tecnicista com vistas à simples transmissão de conhecimento. Uma das principais referências da Educação Crítica é Paulo Freire. O autor insiste na educação vista como formadora de cidadãos emancipados, autores de suas próprias histórias. Além de Freire, essa nova EA foi alimentada pelos paradigmas marxistas e neomarxistas, que defendiam a importância de incluir nos debates as ideias político-ideológicas do sistema de reprodução social e a inter-relação sociocultural do ser humano com a natureza. Era importante entender que: “a crise ambiental não expressava problemas da natureza, mas problemas que se manifestavam na natureza” (LAYRARGUES; LIMA, 2011. p. 8).

A Educação Ambiental Crítica é assim designada por representar uma contraposição a algo existente como forma de superação. O ponto para superação refere-se à denominada Educação Ambiental Conservadora, perspectiva que vem se consolidando perante a sociedade e que, segundo Guimarães (2004):

Ao se colocar inapta de transformar uma realidade (a qual ela própria é um dos mecanismos de reprodução), conserva o movimento de constituição da realidade de acordo com os interesses dominantes – a lógica do capital (GUIMARÃES, 2004, p. 26).

Guimarães (2004) verificou, então, a necessidade de ressignificar a Educação Ambiental como “crítica”, por compreender ser necessário diferenciar uma ação educativa que seja capaz de contribuir com a transformação da realidade em meio a uma crise socioambiental. A Educação Ambiental Crítica tem por objetivo promover ambientes de mobilização, de formação de educadores e educandos para superar as armadilhas paradigmáticas.

Segundo Carvalho (2004):

A prática educativa da Educação Ambiental Crítica procura formar o sujeito individual e social entendendo-o enquanto ser humano que está inserido na história. Recusa, portanto, tanto a crença individualista e dicotômica que subsumir a subjetividade num sistema macro social despersonalizado. Assim o indivíduo deve mudar primeiro para depois possibilitar a mudança na vida de pessoas e grupos. Isto posto, para que essa formação crítica se realize é preciso conceber indivíduo e coletividade em sua relação com o mundo. (CARVALHO, 2004, p. 40).

A Educação Ambiental Crítica propõe, segundo Loureiro (2004), promover o questionamento às abordagens comportamentalistas, reducionistas e dualistas no entendimento da relação cultura-natureza como meio de se alcançar mudanças efetivas para revertermos a “crise socioambiental”. (LOUREIRO, 2004, p. 23).

Na Educação Ambiental com as características enfatizadas por Freire (1987), em sua proposta pedagógica, aponta a necessidade de se fazer:

Uma educação problematizadora, que contribua para o surgimento, nos aprendizes, de uma visão crítica da totalidade do ambiente onde se inserem. Portanto, a Educação Ambiental na escola deve ser formalizada como um processo permanente de aprendizagem que valoriza as diversas formas de conhecimento para formar cidadãos com consciência local e planetária, apresentando uma perspectiva de encarar a relação do homem com a natureza, baseada em uma postura ética, que pressupõe outros valores morais e uma forma diferenciada de ver o mundo e a humanidade. (FREIRE, 1987, p. 34)

Desse modo, defendemos a Educação Ambiental em sua característica transformadora e emancipatória; e o ato de educar como o mais avançado ato social emancipatório-libertador. Concebida como tal, tanto a educação formal como a educação voltada para as questões ambientais, através da escolaridade, formam um patrimônio da sociedade que a ele tem direito de forma ampla e democrática. Tal patrimônio terá obrigatoriamente de abrir espaço para todas as culturas, etnias, princípios e orientações, respeitando os princípios garantidos constitucionalmente.

Para Loureiro (2004), a característica transformadora da Educação Ambiental:

[...] implica admitir uma práxis educativa que, vinculada ao exercício da cidadania, estabeleça movimento unitário entre teoria e prática, em processo integrado de mudança de valores e de padrões cognitivos com ação política democrática e reestruturação do conjunto das relações sociais, inclusive as econômicas, que definem a base de organização da vida humana em sociedade. (LOUREIRO, 2004, p.265).

Vale acrescentar, a essa discussão a observação feita por Loureiro (2004) o qual diz que, “todo e parte devem ser entendidos como movimento dinâmico, contraditório e complementar, mutuamente constituídos”. Ao entendê-los de modo contrário, ou recai-se no holismo generalista, no reino das ideias sem concretude ou na fragmentação das partes, na coisa em si sem fluxos e processos. (LOUREIRO, 2004, p.256).

Carvalho (2004), por sua vez, ao discorrer sobre o que fundamentou o posicionamento crítico da Educação Ambiental coloca que ele é inspirado nas ideias de força da educação crítica, as quais posicionam a educação imersa na vida, na história e nas questões urgentes de nosso tempo. A Educação Ambiental acrescenta a esse posicionamento uma especificidade: compreender as relações sociedade natureza e intervir sobre os problemas e conflitos ambientais.

A Educação Ambiental Crítica assume sua dimensão política ao se propor a desvelar a realidade e ao inserir o processo educativo na mesma, contribuindo para a transformação da sociedade atual, inclusive voltando seus projetos para além da sala de aula. Isso se torna possível, pois,

A ação pedagógica de caráter crítico potencializa o surgimento e estimula a formação de lideranças [...] busca a articulação dos diferentes saberes e exercita a construção do sentimento de pertencimento ao coletivo, ao todo representado pela comunidade e pela natureza e [...] incentiva a coragem da renúncia ao que está estabelecido e ousadia para inovar (GUIMARÃES, 2004, p.31-32).

De acordo com Loureiro (2004), a vertente da Educação Ambiental Transformadora, começou a se configurar nos anos 1980, no Brasil, pela aproximação de educadores, principalmente os envolvidos com Educação Popular e instituições públicas e educação, junto aos militantes de movimentos sociais e ambientalistas, com foco na transformação societária e no questionamento radical aos padrões industriais e de consumo consolidados no capitalismo.

Trata-se, portanto de uma Educação Ambiental que se origina das pedagogias críticas e emancipatórias. A dialética se constitui como método fundamental que alicerça as reflexões desta concepção com interfaces com a chamada “teoria da complexidade”, visando um novo paradigma para uma nova sociedade.

A influência de maior destaque encontra-se na pedagogia inaugurada por Paulo Freire do grupo das pedagogias libertárias e emancipatórias iniciadas nos anos 1970, na América Latina, em seus diálogos com as tradições marxistas e humanistas. Para Freire (1988), a educação libertadora é “incompatível com uma pedagogia que pratica a dominação, e a prática da liberdade só se realiza numa pedagogia em que o oprimido se descubra e conquiste-se como sujeito de sua própria destinação histórica”. Essa pedagogia traz uma contribuição teórico-metodológica para a prática da Educação Ambiental Emancipatória quando desperta no educando a consciência por meio da problematização dos temas geradores pertencentes ao seu universo vivido. (FREIRE, 1988. p. 69).

Segundo Freire (1996) “a práxis é a teoria do fazer”, é a ação-reflexão e reflexão-ação e se dão simultaneamente. Segundo o mesmo autor, “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” (FREIRE, 1996, p. 43).

Buscamos assim uma práxis em Educação Ambiental, para uma Educação Ambiental transformadora e emancipatória, em busca do saber ambiental, este saber que desafia as ciências em suas bases mais sólidas, pois necessita de uma análise interdisciplinar, das relações natureza-sociedade. O saber ambiental coloca a certeza dos paradigmas, nas incertezas de uma mudança essencial.

Segundo Loureiro (2004), dentro da tradição dialética marxista merece destaque a Escola de Frankfurt que denunciava já no início século XX que o processo de exploração entre as pessoas é parte da mesma dinâmica de dominação da natureza, uma vez que esta se define na modernidade capitalista como uma externalidade na qual tudo e todos são transformados em coisas, mercadorias a serviço da acumulação capitalista.

Nesta perspectiva, “em termos teóricos e conceituais a Educação Ambiental Emancipatória procura enfatizar e associar as noções de mudança social e cultural, de emancipação/libertação individual e social e de integração no sentido de complexidade”. (LIMA, 2004, p, 14).

Ao realizar uma explicação sobre essas mudanças diz que:

A ideia de mudança social reflete um inconformismo com o estado atual do mundo, com as relações sociais que os indivíduos estabelecem entre si, com as relações dos indivíduos consigo mesmos e com as relações com o seu meio ambiente. Parte da consideração de que essas relações são socialmente injustas, ecologicamente insustentáveis, economicamente deterministas, politicamente não-democráticas, eticamente utilitárias [...] A mudança cultural, por sua vez, aponta para a necessidade de renovação do código de valores dominante na sociedade no sentido da construção de uma nova ética que valorize não apenas a vida humana, mas a vida não-humana (LIMA, 2004, p. 94).

Ao formular sobre essa vertente, Loureiro (2004), parte do princípio de que Educação Ambiental é uma perspectiva que se constrói na própria educação, formada nas relações estabelecidas entre as diversas tendências pedagógicas e do ambientalismo, que têm no “ambiente” e na “natureza” categorias centrais e identitárias. E continua com um alerta:

A Educação Ambiental não se refere exclusivamente às relações vistas como naturais ou ecológicas como se as sociais fossem a negação direta destas, recaindo no dualismo, mas sim a todas as relações que nos situam no planeta e que se dão em sociedade-dimensão inerente à nossa condição como espécie (LOUREIRO, 2004, p.79).

Há uma despolarização quando é dado um tratamento ingênuo tanto à questão ambiental quanto à Educação Ambiental; quando são compreendidas como problemas ecológicos *stricto sensu* ou técnicos tendem a desconsiderar o teor político e conflitivo que está na gênese de sua emergência. A visão parcial e reduzida da realidade favorece uma compreensão despolarizada e alienada dos problemas ambientais, na medida em que oculta seus motivos políticos e a inevitável conexão entre suas múltiplas dimensões.

A Educação Ambiental transformadora é vista como um processo de politização, pois se baseia na ação política como forma de estabelecer movimentos emancipatórios e de transformação social e do estabelecimento de novos patamares de relação com a natureza. A Educação Ambiental se constitui como uma prática duplamente política por integrar o processo educativo, que é inerentemente político e a questão ambiental que também tem o conflito em sua origem (LIMA, 2004. p. 82).

A despolarização do debate ambiental é um dos motivos que estimularam a reflexão comparativa entre uma Educação Ambiental conservadora e a possibilidade de uma libertadora.

Para Loureiro (2004), a Educação Ambiental convencional:

Está centrada no indivíduo e enfatiza o ato educativo enquanto mudanças de comportamentos compatíveis a um determinado padrão idealizado de relações com a natureza, reproduzindo o dualismo natureza-cultura, com uma tendência a aceitar a ordem social estabelecida sem crítica às suas origens históricas. A Educação Ambiental transformadora enfatiza a educação enquanto processo permanente, cotidiano e coletivo pelo qual agimos e refletimos, transformando a realidade de vida. A educação pode ser conservadora ou emancipatória (superadora das formas alienadas de existência), pode apenas reproduzir ou transformar-nos pelas relações no mundo. (LOUREIRO, 2004. p. 80).

Para De Luca et al. (2012):

Educadores ambientais, inspirados na educação dialógica da pedagogia libertária de Paulo Freire, buscam o desembrutecimento que processos pedagógicos coletivos podem estimular em seus participantes, tornando estes espaços de interação uma fonte de alimento intelectual, afetivo e racional, como forma de fortalecimento dos indivíduos, permitindo-nos enfrentar questões cotidianas comumente marcadas por injustiças socioambientais de forma mais equilibrada (DE LUCA *et al.* 2012, p. 591).

A proposta freireana de educação problematizadora através da conscientização é processo pelo qual o povo, entendido como composto por sujeitos conscientes, alcança uma compreensão cada vez mais profunda, tanto da realidade sócio-histórica que configura suas vidas, como da sua capacidade para transformar essa realidade.

### 1.3 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO POPULAR

Educação Popular, nome muito usado no senso comum, é escrito aqui com as iniciais maiúsculas. Ao falar suas experiências, tomo dois exemplos concretos: o Movimento de Educação de Base (MEB) e os trabalhos feitos com o Método Paulo Freire<sup>11</sup>.

É fato que a Educação Popular se configura e reconfigura como algo próprio à história da Educação, porém, pelo seu viés de atuação com as classes populares, não tem tido a relevância necessária por estar dirigida aos sujeitos excluídos do processo educativo, não tendo aparecido como área do conhecimento de importância primordial em universidades.

Nesse sentido, falar em Educação Popular é falar impreterivelmente do legado do educador Paulo Freire (1921-1997), que trouxe importantes reflexões sobre os sujeitos postos à margem da sociedade do capital. Por entender as classes populares como detentoras de um saber não valorizado e excluídas do conhecimento historicamente acumulado pela sociedade, nos mostra a relevância de se construir uma educação a partir do conhecimento do povo e com o povo provocando uma leitura da realidade na ótica do oprimido, que ultrapasse as fronteiras das letras e se constitua nas relações históricas e sociais. Nesse sentido, o oprimido deve sair desta condição de opressão a partir da fomentação da consciência de classe oprimida.

---

<sup>11</sup> BRANDÃO, Rodrigues, Carlos. *Pensar a Prática-escritos de viagem e estudos sobre a educação*. São Paulo: Edições Loyola, 1990. p. 45.

A teoria e a prática da Educação Popular, fundadas sobre os termos acima aparecem de maneira ainda mais precisa nas ideias de Paulo Freire. Segundo Brandão (1990), é possível que até hoje não tenha havido ainda uma forma de trabalho com os subalternos por meio da educação tão claramente definida como a do Sistema Paulo Freire. De uma aparência da proposta simples de um “método de alfabetização”, o que Paulo Freire introduziu nos trabalhos de educação foi, mais do que a Educação de Base do MEB, uma transformação radical não só do trabalho pedagógico do educador (uma nova pedagogia), mas do sentido e do uso político da educação (uma nova práxis de compromisso popular através da educação) (BRANDÃO, 1990, p.54). Nesse sentido:

As práticas de alfabetização desenvolvidas na perspectiva freireana denunciam, claramente, o caráter reprodutivista e classista da ideologia dominante, que estava presente nas diretrizes educacionais oficiais e que visava a continuidade das condições de exploração e a submissão pacífica dos setores populares a esse *status quo* (FREIRE, 1992, 1980; PAIVA, 1973).

De outro lado ou, muitas vezes, conjuntamente, é na Educação Popular que se encontra o compromisso de tornar as condições concretas de vida, destes setores, como a matéria-prima a estar presente nas situações de aprendizagem e nos conteúdos dos diferentes materiais pedagógicos, assim como das análises conjunturais e estruturais que se faziam à época. Ao fazer isto, os trabalhos de Educação Popular iniciam, junto aos mais variados setores populares, processos intensos de discussão, análise e reflexão. Isto, por sua vez, potencializa processos de conscientização e participação destas pessoas, que passam a entender – dentro de uma perspectiva histórico-social crítica – as razões e os porquês delas estarem vivendo em situações desumanas e de exploração. Ao entenderem isto, começam a eliminar o caráter de psicologização das explicações vigentes ou mesmo dos inúmeros fatalismos propagados pela ideologia dominante, e, portanto, passam a divisar alternativas de mudança e de melhoria para suas vidas.

Assim, dentro dos trabalhos da Educação Popular aliados às práticas da alfabetização, nesta concepção histórico-social crítica, presenciamos a busca e a criação de novos métodos e teorias, de inspiração e historicidade nacionais, que passam a substituir ou, ao menos, fazer frente à forte importação dos modelos estrangeiros àquela época, nos diversos campos profissionais e, entre eles, também no campo da educação (BEZERRA, 1980, 16)

Segundo Costa (1977, p. 55), “A Educação Popular supõe que as camadas de populações mais marginalizadas e mais pobres se apropriem de um novo saber-instrumento; um saber que pode ser usado diretamente na realização dos objetivos sociais destas camadas”.

Carlos Brandão diz que:

É novo porque, qualquer que seja a situação atual de um grupo popular, ele possui o seu saber: a) suas técnicas de vida e de trabalho; b) suas normas culturais de controle do comportamento nas relações sociais; c) sua ideologia, ou seja, o seu modo próprio - embora imposto por outras classes sociais - de compreender o seu mundo e participar em sua sociedade. Muitas vezes é a este conjunto de conhecimentos do povo que se dá o nome de cultura popular (BRANDÃO, 1990, p. 55).

Entendemos a Educação Popular como um processo que nasce da prática e uma reflexão teórica para voltar logo a essa prática na forma de elementos que a orientem; um processo vivo em que o povo educa a si próprio com a colaboração sempre que necessária de pessoas e/ou de organismos que se identificam com suas aspirações e que se inserem para a ação organizada. Não se reduz a um simples método de trabalho, o que facilitaria a cooptação de seus elementos meramente formais pelo sistema dominante e sua rede de intervenção social. Ela exige um projeto político pedagógico das classes populares.

Ora, tanto nos primórdios da Educação Popular no Brasil quanto hoje em dia, duas ideias sempre tiveram presentes pelo menos nas bases teóricas dos promotores de trabalhos de Cultura Popular através da Educação Popular. Primeiro, a ideia de que os verdadeiros valores para o povo são os seus próprios valores, a partir de seus modos próprios de viver e explicar a vida. Segundo, a ideia de que este saber que existe como valor da cultura do povo, ou como a sua ideologia, no estado em que está por causa da posição subalterna que sujeitos e grupos dominados ocupam na sociedade desigual, não é suficiente nem adequado para traduzir para o povo a sua posição na sociedade, as causas estruturais da desigualdade e as articulações necessárias para a quebra da hegemonia da dominação (BRANDÃO, 1990, p. 57).

Portanto, uma prática consequente da Educação Popular deve partir não apenas do saber popular constituído da cultura do povo, mas dos dados reais da vida cotidiana que constituem e renovam sem cessar este saber e a cultura que ele cria e onde existe.

Nesse sentido, ela deve partir também dos projetos populares de atualização social; do Estado e das condições concretas de sua formação, de sua mobilização de dentro para fora, e não de objetivos por meio de etapas definidas segundo os interesses políticos - servir a outras classes - ou pedagógicos - “mostrar serviço” para o povo -. Começando das condições de vida e de trabalho político, dos valores e do modo de saber real, deve criar situações em que tudo isso seja instrumentalizado, atualizado. Sendo um programa de Educação Popular, deve levar em conta a existência de sistemas próprios de educação do

povo, de formas próprias de criação e reprodução do saber entre grupos subalternos (BRANDÃO, 1990, p. 57).

Assim, existem modalidades efetivamente populares de Educação Popular, então nossos esquemas de referências precisariam ser revistos. Sobre um modelo de oposições baseado no par Educação Fundamental X Educação Popular podemos construir outro modelo: Educação Fundamental X Educação Popular X Educação de Classe - ou educação do povo -. Melhor ainda, seria pensar num modelo mais coerente, contudo o que tem sido sugerido até aqui: Educação Fundamental X Educação Popular X Educação de Classe (BRANDÃO, 1990, p. 58).

Os sistemas educacionais, os movimentos educativos que influem sobre a sociedade a que servem e, refletem as condições sócias econômicas políticas da sociedade. As características dos diversos períodos da história da educação de um país acompanha seu movimento histórico, suas transformações econômicas e sociais, suas lutas pelo poder político. Toda educação provém de uma situação social determinada e as metas educacionais, a política da educação e a orientação do ensino mostra de forma clara o seu caráter histórico. (PAIVA, 1973, p. 19).

Um dos dilemas das experiências atuais de Educação Popular é que, incluindo ou não trabalhos pedagógicos de escolarização (alfabetização, pós-alfabetização etc.), dirigindo-se às classes e comunidades pobres e subalternas: a) procuram ser um serviço de transmissão de saber e de reforço de organização, de mobilização popular de acordo com interesses identificados como “do povo” ou da comunidade; b) procuram partir dos valores de comunidade (a cultura do povo) para produzirem a seu serviço, valores comunitários de teor político (a Cultura Popular); c) oscilam, na prática e no concreto, entre valores do sistema (de que querem se libertar) e valores de classe (das classes subalternas com que se querem comprometer).

Esta oscilação se dá porque, na verdade, o trabalho de Educação Popular muitas vezes não parte de uma fonte real do poder social. Poder este que existe como poder dominante, nas classes e nas agências de mediação dos interesses do capital, entre elas, as de educação. Poder este que existe como poder dominado (poder dos fracos, dos subalternos, dizem alguns) nas classes e nas agências de dos interesses do trabalho (das classes trabalhadoras), entre elas, a Educação Popular. Assim, o que existe de real no campo dos enfrentamentos políticos de classes são organizações, mobilizações, formas de saber, tipos de educação do sistema, ou das classes subalternas: educação escolar formal X educação de classe. De um lado ou de outro, do capital e do trabalho é que partem projetos históricos de preservação ou de transformação da ordem social. (BRANDÃO, 1990, p 59).

Todo trabalho com o povo feito por agentes sociais eruditos (o educador popular é

um bom exemplo), que pretende colocar-se “do lado do povo”, em compromisso político com ele, não pode possuir outros objetivos que não sejam os de colocar-se como instrumentos de apoio e instrumentalização dos espaços e organizações populares de trabalho político. No dia-a-dia da vida dos programas de Educação Popular, o que sempre existe é uma negação teórica, muitas vezes, também, prática, de qualquer tipo de compromisso com os valores do sistema, associada à dificuldade de se assumir integralmente valores e compromissos orgânicos das classes populares a que se dirigem.

Não foram poucos os programas de Educação Popular que são, direta ou indiretamente, absorvidos pelos valores e lógica do sistema, colocando-se apenas como uma de suas expressões pedagógicas “mais avançadas”. Também não são poucos aqueles se sentem ameaçados quando se voltam à formulação de seus próprios projetos históricos de mudança estrutural, em direção a “libertação do povo”. Estes programas, ao invés de somarem forças com o próprio trabalho popular, acabam defendendo ideias e interesses parciais, como os de uma igreja, do corpo discente, de um partido e assim por diante. A tentação de um profetismo míope existe sempre também na educação (BRANDÃO, 1990, p. 60).

### **1.3.1 Educação Popular: a dimensão educativa da ação política**

Segundo Brandão (2002), existem quatro posturas visíveis quando se trata de refletirmos a respeito da Educação Popular. A primeira postura está ligada ao não reconhecimento da Educação Popular como modelo de educação que queremos, por não ser considerada como uma visão de mundo, de práticas pedagógicas que aconteceram num dado momento histórico. É entendida como práticas não científicas, primitivas, superadas, enfim, distante de um conhecimento científico, o qual é privilegiado em nossa sociedade. (BRANDÃO, 2002. 142),

A segunda postura está ligada à importância do viés cultural da Educação Popular. Encontra-se mais associada ao campo dos movimentos sociais do que à própria educação, por não ser vista pelo viés político, militante, conforme também reforça o senso comum, mas apenas como prática profissional.

A terceira postura está direcionada à Educação Popular como um fenômeno datado na história da educação de alguns países da América Latina, principalmente no Brasil, tendo como referência principal o educador Paulo Freire. Esta se construiu por meio de

experiências de alfabetização popular direcionadas aos jovens e adultos das classes trabalhadoras, e dos Movimentos de Educação de Base, associando projetos de alfabetização à ação comunitária. Configurou-se, assim, como um momento em que passou a ser reconhecida e estendida a nível internacional, vista como uma prática educacional relevante. A quarta postura explícita que a Educação Popular não foi uma experiência única, mas que “é algo ainda presente e diversamente participante na atualidade da educação entre nós” (BRANDÃO, 2002, p. 142).

Nesse sentido, a Educação Popular não pode ser considerada como:

Algo realizado como um acontecimento situado e datado, caracterizado por um esforço de ampliação do sentido do trabalho pedagógico a novas dimensões culturais, e a um vínculo entre a ação cultural e a prática política. A Educação Popular foi e prossegue sendo uma sequência de ideias e de propostas de um estilo de educação em que tais vínculos são reestabelecidos em diferentes momentos da história, tendo como foco de sua vocação um compromisso de ida-e-volta nas relações pedagógicas de teor político realizadas através de um trabalho cultural estendido a sujeitos das classes populares compreendidos como não beneficiários tardios de um “serviço”, mas como protagonistas emergentes de um “processo” (BRANDÃO, 2002, p. 141-142).

Esta última é a postura defendida por Brandão (2002), que será adotada neste trabalho para análise da experiência de Educação Ambiental do IPAM e considerada por nós como a mais adequada, uma vez que existe uma tradição cultural própria da educação explicitada por meio da trajetória de ideias e projetos que se seguem na área da educação. Ou seja, nos mostra diversas experiências que aconteceram no passado e que estão abertas hoje às complexas e múltiplas experiências do futuro, não sendo uma experiência restrita a um projeto exclusivo de educação ou mesmo atrelada a uma única instituição.

Poderíamos inferir, neste sentido, que há três concepções mais comuns de Educação Popular. A 1ª concepção está ligada à educação direcionada à alfabetização de jovens e adultos no espaço escolar; a 2ª concepção reserva à Educação Popular o caráter transformador, acontecendo fora do espaço escolar; e a 3ª concepção é mais recente, compreende-a como uma educação política da classe trabalhadora, numa perspectiva tanto de emancipação quanto de conformação do status quo, sendo a escola e a sociedade os espaços legítimos de Educação Popular.

Neste sentido, Holliday (1981) enfatiza que a:

Conscientização como concepção do processo de método psicossocial, criado no Brasil e aplicado posteriormente no Chile, se difundiu pela América Latina, como sendo o conceito fundamental que permitiria superar a concepção tradicional

(escolar e bancária) da educação de adultos e abriria as portas a uma “nova” educação libertadora. (HOLLIDAY, 1981, p. 5-6).

A Educação Popular, na ótica de Freire, faz-se popular pelo potencial de organização da classe trabalhadora, possui em sua essência a contestação do sistema político e da ordem econômica vigente. Sua teoria é incorporada por grupos de educadores, militantes e trabalhadores dos movimentos populares para embasar suas práticas educativas. Faz-se também transformadora pelo teor político no trabalho educativo. Gadotti (1983) chama atenção da Educação Popular como instrumento de transformação:

[...] a Educação só pode ser transformadora nessa luta surda, no cotidiano, na lenta tarefa de transformação da ideologia, na guerrilha ideológica [...]. Por que ela pode ser transformadora? Porque o trabalho educativo é essencialmente político e é o político que é transformador (GADOTTI, 1983, p. 162-163).

A Educação Popular, nessa ótica, visa transformar o sujeito em agente político. Político no sentido de ser participante ativo na transformação do mundo e da sua história, construir seres autônomos e capazes na responsabilidade singular de uma organização coletiva em prol de um projeto de sociedade, que tenha como eixo central o ser humano. Ou seja, tendo como instrumento a educação, trata-se, portanto, de recuperar a humanidade que foi roubada e negada aos sujeitos.

Pensar na dinâmica que esse olhar pedagógico sugere é valorizar em primeira instância o saber popular, objeto este primeiro de Educação Popular (PINTO, 1986, p. 81). A análise freireana de educação indica um olhar atento ao futuro esperançoso, na qual é possível sonhar e, acima de tudo, lutar por um mundo possível, necessário e urgente, que elimine as relações hierarquizadas de opressão e exploração do trabalho, dos recursos naturais e da vida.

A pedagogia libertadora prevê uma práxis revolucionária essencialmente autêntica na condução de uma teoria que não se separa da prática. Ao contrário, caracteriza-se pela ação dialógica que ela estabelece entre si, supõe a superação da visão mecanicista de educação e das dicotomias na relação teoria-prática.

Nesse sentido, é preciso fazer com que o educando se dê conta de seu próprio processo de conscientização, haja vista que cada um é sujeito da sua própria educação. Parece não ser possível, portanto, falar de Educação Popular que não reflita, não inove e não promova a superação em sua própria prática. É um ato criativo e rigoroso no uso de mecanismos e metodologias na formação de subjetividades individuais e coletivas na qual anseia a integração de diferentes práxis.

Não há conscientização se, de sua prática não resulta a ação consciente dos oprimidos, como classe explorada, na luta por sua libertação. Por outro lado ninguém conscientiza ninguém. O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente no processo de luta (FREIRE, 1982, p. 109-111).

Consideramos que a pedagogia popular nasce, desenvolve-se e encontra um sentido somente como parte integrante da ação política. Para compreendê-la de alguma maneira, teríamos que dizer que a Educação Popular não é outra coisa que a dimensão educativa da ação política. Pressupondo que a educação não é e tão pouco será neutra, é previsível verificar que ela sempre trabalhará a serviço de uma ideologia. A educação e a ideologia caminham juntas na construção de crenças, valores e representações simbólicas no interior dos processos educativos. Traduz o pensamento de uma sociedade, de uma época ou grupo social, traduzindo disputas de ideologias entre as classes sociais e que visa tanto a conservação como a transformação de uma sociedade, seja no âmbito da sociedade civil como no campo da sociedade política.

Paulo Freire, em seu livro “Pedagogia da Autonomia”, afirma que: “A qualidade de ser política é inerente a sua natureza. É impossível a neutralidade na educação [...]. A educação não vira política por causa deste ou daquele educador. Ela é política.” (FREIRE, 1996. p. 23). Sendo assim, a Educação Popular é vista como fonte de produção do conhecimento altamente carregada de intencionalidade. Pela primeira vez se estabelece um vínculo entre educação e política, e educação e luta de classes. A educação deixa de ser vinculada somente à transmissão de saberes e passa a ser também um ato político (FREIRE, 2003). Constitui um projeto educativo que resgata a concepção mais universal de educação, isto é, a educação como formação humana, qual seja, formação do sujeito em suas múltiplas potencialidades na busca de um sujeito integral.

Os círculos de cultura ganham, nesse sentido, uma inesperada e inovadora dimensão dialógica. O reconhecimento de uma cultura local ganha forma pelas inúmeras experiências de diálogos entre pessoas e culturas. Desloca-se o eixo do educacional para o cultural. O ensinar e o aprender expressa agora valores culturais em uma espécie de tradição inovadora. Esse deslocamento permitia aos educando mais do que a leitura da palavra em si mesma, permitia a leitura do mundo e o reconhecimento de uma cultura própria.

Os movimentos de cultura popular identificam no sujeito o cultural que é inerente à condição do ser humano. Somente homens e mulheres produzem cultura, só eles transformam a natureza e atribuem significados que conferem o seu ato de criar, de inovar, de transformar. A cultura como agregação que o homem faz a um mundo que não foi construído por ele. A cultura como resultado de seu esforço criador e recriador (FREIRE, 1983, p.116).

O Movimento de Cultura Popular não somente questiona e ressignifica o conceito de cultura, como também privilegia o espaço de uma cultura das classes populares em que se opõe à cultura dominante, se apresenta como um processo de elaboração e formação de uma autêntica e livre cultura nacional e, por isso mesmo, como luta constante de integração do homem brasileiro ao nosso processo histórico em busca da libertação econômica, social, política e cultural do povo (CPC- BH, s/d, p.85).

Temos, ainda, que Cultura Popular é todo processo de democratização da cultura que visa neutralizar o distanciamento, o desnível anormal e antinatural entre as duas culturas através da abertura a todos os homens (...). Fazer Cultura Popular, portanto, é democratizar a cultura (MACIEL, 1963, p. 143-144).

Sendo assim, a Educação Popular se utiliza da produção desses saberes para a formação de identidades coletivas e para o fortalecimento da participação popular nos movimentos populares. Esta relação – Educação Popular e movimento popular – é viável por meio da ruptura radical de um modelo de escola burguesa latente na sociedade, a qual se compromete essencialmente com o modo de opressão capitalista. Esta, em resumo, configura a conservação e divisão das classes sob modo de inculcação da ideologia dominante e conformação de sujeitos passivos e amorfos na produção de valores de pseudoneutralidade da escola, está impulsionada a formar mão de obra para a reprodução do capital.

Na perspectiva de confrontar a escola burguesa, a Educação Popular – entendida como educação do povo e para o povo – torna-se necessária enquanto oportunizadora das condições intelectuais que iriam proporcionar maior esclarecimento dos trabalhadores para o engajamento e para a participação social. Para isso, o combate ao analfabetismo se tornou bandeira de luta dos movimentos de base. A garantia de acesso à leitura e à escrita no âmbito da educação não formal é subsídio indispensável para a conquista de segmentos coesos e orgânicos às suas lutas. Nesta vertente, a proposta pedagógica da Educação Popular nega a educação tradicional da escola, ou seja, nega a educação oficial do sistema. Este mantém engessado um conjunto de conhecimentos disciplinados em conteúdos descontextualizados, sem significado aos educandos e submetidos a uma hierarquia irrefletida na organização dos currículos escolares para ser “depositado” (como nos bancos) na cabeça dos alunos, o que Paulo Freire denominaria de educação bancária. Nesta educação vazia de diálogo e de criticidade só há passividade e o condicionamento de ambos os sujeitos do processo: educandos condicionados a apenas ouvir passivamente e educadores condicionados a discursar sem estabelecer relações entre o conhecimento e a realidade concreta (SCHNORR, 2000, p. 91).

Segundo Holliday (1981), a Educação Popular, não é um conceito abstrato, metafísico. “Foi o povo que alfabetizou o povo através de suas organizações de massa, dirigidas por sua vanguarda revolucionária”. Permite que os valores de sociedade, fraternidade, respeito à dignidade humana e serviço ao povo sejam valores reais porque não serão princípios éticos abstratos e ideais, mas sim valores práticos e que constam do processo de edificação de uma nova estrutura econômica, social e política que os vão fazendo possíveis. (HOLLIDAY, 1981, p. 9).

Holliday completa ainda que:

[...] o trabalho de Educação Popular, tem sido sumamente enriquecedor. Tem permitido descobrir que é na própria dinâmica da luta de classes, no próprio dinamismo das ações políticas dos movimentos populares, onde se situa a tarefa de Educação Popular. Podemos, então, sustentar com toda clareza, que não é possível realizar nenhuma ação pedagógica libertadora, se não for dentro de uma prática política libertadora. (HOLLIDAY, 1981, p. 7).

Os sistemas educacionais, os movimentos educativos que influem sobre a sociedade a que servem e, refletem as condições sociais, econômicas e políticas da sociedade. As características dos diversos períodos da história da educação de um país acompanham seu movimento histórico, suas transformações econômicas e sociais, suas lutas pelo poder político. Toda educação provém de uma situação social determinada e as metas educacionais, a política da educação e a orientação do ensino mostram de forma clara o seu caráter histórico. (PAIVA, 1987).

Sendo assim, o otimismo pedagógico caracteriza-se pela preocupação com o funcionamento eficiente e com a qualidade dos sistemas de ensino ou dos movimentos educativos.

#### 1.4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E OS PRINCÍPIOS ECOLÓGICOS

O termo “Ecologia” foi cunhado pela primeira vez em 1866, na obra *Morfologia Geral dos Organismos*, do biólogo Ernest Haeckel. Haeckel, pesquisador que propunha a criação de uma nova disciplina científica que estudaria as relações entre as espécies animais e o meio orgânico e inorgânico no qual estavam inseridas (CARVALHO, 1998).

Reforçam feitas as palavras de Carvalho, quando afirma que:

A ecologia tem seu nascimento “oficial” em 1866, quando, pela primeira vez, o biólogo alemão Ernest Haeckel, importante difusor das ideias de Charles Darwin, usa o conceito ecologia na literatura científica ao afirmar: “Por ecologia, entendemos a ciência das relações dos organismos como mundo exterior”. Este conceito foi se tornando complexo, ao longo do tempo, sem perder o seu sentido original (CARVALHO, 1998, p 40).

Neste contexto, procurando esclarecer o impasse, Carvalho (1998) apresenta os seguintes questionamentos: onde se situa a ecologia? Afinal, por que esta ciência que emergiu tímida como mera especialização da biologia, terminou alcançando tanta visibilidade e foi até mesmo associada a uma proposta de mudança social? Como foi que a ecologia-ciência se prestou a nomear todo um movimento social de contestação do modo de vida moderno e de busca de uma nova aliança com a natureza?:

A Ecologia passou, em pouco mais de um século de existência, por diversas modificações teórico-metodológicas, sendo que sua constituição como disciplina científica parece representar uma descontinuidade em relação às outras disciplinas das ciências da vida (COUTINHO, 1992, p. 42).

Hoje, de um modo geral, se compreende ecologia como o estudo das relações que os seres vivos mantêm entre si e com o meio ambiente. Formada pela reunião das palavras gregas *logos* (que significa estudo) e *oikos* (que significa morada, casa), a ecologia nomeia o estudo do lugar que os seres habitam, também chamado pela ciência de ecossistema. Esta casa comum dos seres vivos compreende tanto as relações que compõem um ecossistema específico como também pode abranger muitas outras inter-relações entre os ecossistemas que constituem o planeta Terra. Mais recentemente o conceito de ecologia vem se ampliando e já há autores que consideram vários níveis de relações ecológicas, incluindo além de uma ecologia estritamente ambiental, uma ecologia social e até mesmo uma ecologia mental. Carvalho ainda comenta que:

Voltando as origens da ecologia, uma coisa curiosa a respeito de Haeckel é que além de cientista ele também era um membro influente da Liga Monista. O monismo era uma filosofia, que postulava uma visão unificada e equilibrada de todo o universo. Para os monistas tudo o que existia no mundo era feito da mesma matéria. Portanto todos os seres vivos tinham o mesmo valor na ordem natural. Além disso, tomavam a natureza como fonte de verdade e modelo para a vida humana. (1998, p. 40).

O desenvolvimento da ecologia passa por muitos outros nomes importantes das ciências naturais. Do mesmo modo, as discussões que se constituem no cerne da construção do saber ecológico são bastante complexas. Mas, de um modo geral, poderíamos dizer que a trajetória desta nova ciência se caracteriza por tentativas de alcançar níveis cada vez maiores de complexidade na compreensão da vida e de sua organização no planeta. Assim, do estudo de ecossistemas singulares (unidades botânicas simples, por exemplo), a ecologia caminhou para o estudo de totalidades mais complexas e inclusivas, como é o caso das noções de biosfera, ecossistemas e da hipótese Gaia.

A ecologia, desta forma, embasa o surgimento de uma ciência multidisciplinar. Isto é, constituiu um campo de saber onde convergem outros saberes científicos como a física, a química, a botânica, a geologia, a economia. Afinal um estudo da vida diz respeito a numerosos domínios do saber científico. Nesta busca de compreender cada vez mais dimensões que constituem as cadeias de relações na biosfera, a ecologia inclui a presença humana entre seus estudos. As comunidades humanas estão inseridas nos diversos ecossistemas, fazem parte dos ciclos naturais e interagem ativamente com o meio ambiente. A capacidade humana de transformar e ser transformado pelas condições naturais não pode ser ignorada por essa ciência da vida.

Desta forma, não apenas a natureza, mas os seres humanos e, por conseguinte, as culturas e as sociedades dizem respeito à ciência ecológica. Carvalho (1998, p. 50) nos apresenta uma interessante contribuição do geógrafo contemporâneo, Pierre Goussier: "não há crise no uso da natureza que não seja uma crise no modo de vida do homem". Aqui começamos a perceber como o olhar sistêmico que nasce com a ecologia, enquanto estudo das relações, ultrapassou os experimentos e modelos científicos e acabou sendo tomado de "empréstimo" pelo debate sobre os rumos da sociedade. Não é à toa que a palavra ecologia acabou "migrando" do vocabulário científico para designar também projetos políticos e valores sociais como: utopia da boa sociedade; convivência harmônica com a natureza; crítica aos valores da sociedade de consumo e ao industrialismo.

Percebe-se que uma das coisas que o olhar ecológico ajudou a evidenciar foi a estreita conexão entre os processos naturais de degradação ambiental e os modos sociais de uso dos recursos naturais. O que passou a se constituir enquanto uma problemática socioambiental decorre de uma noção de meio ambiente que colocou a ação humana e a história no centro do processo de conhecimento. Desse ponto de vista, os problemas ambientais são o testemunho vivo de uma racionalidade, cuja expressão econômica encontra

seu modelo mais acabado no capitalismo industrial.

Como esclarece Carvalho:

Assim, os problemas ambientais ameaçam não apenas o futuro físico do planeta, mas, em igual intensidade, questionam o futuro dos valores de nossa sociedade e apontam para a necessidade de uma profunda reorientação nos modos socialmente construídos de conhecer e de se relacionar com a natureza. Nesse sentido, a crise ambiental vem se impondo como um problema que começa a ser levado a sério pelos governos e pelas populações porque está pondo concretamente em risco a vida de muita gente. (CARVALHO, 1998, p. 48).

Neste sentido, os problemas ambientais denunciam desigualdades profundas no acesso das populações aos recursos da natureza e às boas condições ambientais. As lutas de comunidades em torno de saneamento básico, remoção de depósitos de lixo de áreas densamente povoadas, despoluição de mananciais são alguns exemplos disso.

Embora o direito a um meio ambiente saudável esteja previsto na Constituição Federal de 1988, na vida das populações menos favorecidas esta é uma condição a ser duramente conquistada. É isto o que mostram as experiências populares de luta pelo meio ambiente. Lutas como dos ribeirinhos da várzea do município de Santarém, que definiram regras na utilização dos recursos naturais deste ecossistema e tentam impedir práticas de pesca predatória. Em termos globais, também é possível traçar um mapa dos benefícios e dos prejuízos ambientais verificando como essa distribuição afeta desigualmente as sociedades. É bem verdade que há vários processos em curso, como o aquecimento global, a progressiva escassez de água limpa ou o esgotamento dos solos férteis, que no limite, podem pôr em risco a sobrevivência de todos.

Muito se tem falado em Educação Ambiental sobre as relações entre a natureza e a cultura. Tematizar a questão, numa abordagem interdisciplinar, requer um esforço de sintonia com o mundo da vida, isto é, buscar compreender essas relações a partir da ótica da complexidade e da diversidade (CARVALHO, 1998, p. 51).

Afirmar isto significa que a problemática ambiental é herdeira direta da irracionalidade do atual modelo de desenvolvimento e de sua superestrutura, responsável pela exploração irracional e desordenada dos recursos naturais, para atender as demandas de produção e reprodução do capital. A degradação do ecossistema planetário revela-se um problema estrutural do capitalismo.

É comum encontrarmos no debate ambiental uma visão apocalíptica de meio ambiente na qual a única alternativa é o domínio de um dos polos da relação natureza e cultura sobre o outro. Já ouvimos afirmações como: o homem é o câncer do planeta, a civilização humana vai esgotar os recursos naturais até que não haja mais possibilidade de vida sobre a Terra, estamos muito perto de uma vingança da Terra; um cataclismo ecológico é o fim da espécie humana sobre o planeta, etc. (CARVALHO, 1998, p. 50).

A maior ameaça à sobrevivência de espécies em extinção, em nível global, é a destruição de seus habitats naturais. Como regra, estão entre os numerosos problemas que a humanidade criou, como consequência de sua busca incessante de evoluir e se desenvolver (Mendonça, 2005). As questões ecológicas, a destruição dos habitats naturais vem ganhando um espaço maior de debate na sociedade contemporânea. Era de se esperar, diante das discussões e da preocupação com a preservação da natureza, que houvesse uma conscientização maior dos problemas do meio ambiente junto às populações e uma maior efetivação de políticas e práticas que tivessem como objetivo resolver os problemas ambientais mais urgentes:

A proteção de habitats demanda ação em todas as áreas do problema: conduzir pesquisa biológica a fim de aumentar o conhecimento sobre as espécies da comunidade e sua interdependência; implementar manejo e proteção do habitat e das espécies-chave a longo prazo e, principalmente, conquistar apoio dos indivíduos responsáveis pela destruição. Sem apoio público, pesquisas biológicas e esforços para projeção e manejo não resultarão na conservação de habitat em longo prazo. (DIETS; NAGAGATA. 1997, p. 133).

O interesse humano estimulado por espécies “atraentes” pode ser usado como base para educar o público sobre o sistema global: o inter-relacionamento entre vida selvagem, pessoas e ambiente. É o equilíbrio do sistema que deve ser preservado, não somente espécies individuais. (DIETS, NAGAGATA. 1997, p. 134).

Carvalho (1998, p. 67), esclarece que um dos maiores desafios da Educação Ambiental é aliar a educação dos afetos, que forma pessoas amorosas e sensíveis à natureza, a uma educação para a cidadania, que forma sujeitos atentos aos problemas socioambientais e capazes de interferir nas decisões da sociedade.

O ideal da Educação Ambiental seria formar cidadãos amorosamente engajados na transformação das relações da sociedade com a natureza. A pequena frase, tão fértil, tão repetida, tão fecunda, tão conhecida: “pensar globalmente, agir localmente”, deveria ser tomada como um de nossos lemas, em um duplo sentido. O primeiro, de maior conhecimento pelo senso comum, como participantes multivariados da “causa da vida”, sabemos bem qual seja. É do segundo sentido que passamos a discutir aqui (BRANDÃO, 1997, p. 11).

A ideia que a palavra “global” pretende traduzir entre nós, por certo, aproxima-se mais da palavra “planetário”, quem sabe “cósmico”, por que não? E se existe nela um sentido mais do que apenas holístico, que sugere tudo envolver, tudo englobar em uma única, imensa, terrena e transcendente unidade de todas as formas e todas as vocações da Vida, da Energia e do mistério do Ser, há nela também um outro mesmo sentido. Ele é mais culturalmente social, mas, nem por isso, menos importante. Ainda mais para nós todos, pessoas devotadas a alguma das muitas possibilidades de uma Educação Ambiental. (BRANDÃO, 1997, p.11).

Mas uma primeira lição que a ecologia nos ensina é que somos apenas parte de uma grande teia, feita do entrelaçamento de paisagens e vidas humanas, relevos e emoções, geografias e histórias, biologias e arquiteturas, natureza e artifício. Precisamos cada vez mais recriar, juntos, irmanados, um novo sentido sobre todas as coisas. Ele não virá da iluminação de uma única pessoa. Não terá a forma de uma única teoria sobre a vida. Não estabelecerá uma única doutrina (e tudo seria negado, se fosse assim). Não implantará uma única escola de pensamento. Não apontará para uma relação única de princípios. Não constituirá um corpo único de valores. Virá do que exatamente está sendo sentido e pensado, vivido, trocado e experimentado entre nós, seres humanos, e entre nós e todos os seres da vida, quaisquer que sejam. Virá de nossas experiências, por pequeninas e por efêmeras que pareçam algumas. Virá por meio da construção solidária de nossas ideias, de nossas múltiplas, infinitas vivências como educadores ambientais e como guardiões da vida. (BRANDÃO, 1997, p.12).

Brandão esclarece que:

Somos, antes de mais nada, isto: uma rede. Quase gostaria de dizer: uma tribo. Mas ainda prefiro a primeira palavra. Ela é mais conhecida entre nós e traduz de maneira mais feliz o que somos. “Pensar globalmente” deve significar, também, este pensarmo-nos como uma geração de criadores de novos tempos, espalhados por todo o canto. A melhor Terra nos abriga e estamos espalhados por toda Ela, por todo este país muito grande e muito desigual, para sermos não menos do que isto: os portavozes de uma relação recriada de amor entre todos nós, e entre nós todos e toda a vida. Não menos do que isso. (BRANDÃO, 1997. p.12)

Brandão afirma que a Educação Ambiental de maneira alguma deveria ser “mais uma matéria na grade curricular”, mas, ao contrário, “uma nova energia atravessando todos os campos e planos de educação” (BRANDÃO, 1997, p. 13).

A Educação Ambiental propicia o aumento de conhecimentos, mudanças de valores e o aperfeiçoamento de habilidades, que são condições básicas para que o ser humano assuma atitudes e comportamentos que estejam em harmonia com o meio ambiente. (PADUA; TABANES, 1997, p. 15).

Neste sentido, a essas diferentes formas de viver, de pensar a vida, de relacionar-se com os outros humanos e com a natureza vão chamar de cultura, e não existe uma única cultura humana, mas muitas. Cada cultura está relacionada com a particularidade dos diferentes grupos humanos. E, ao mesmo tempo, a cultura tem a ver com a singularidade do encontro entre esses grupos e o ambiente natural específico onde habitam, isto é, o lugar do planeta onde vivem. Assim, nessa viagem panorâmica pelo globo terrestre pode-se notar uma imensa variação de paisagens e de grupos.

A fim de buscar respostas a muitas dessas questões, realiza-se, em 1972, a Conferência de Estocolmo. Desde então, a Educação Ambiental passa a ser considerada como campo da ação pedagógica, adquirindo relevância e vigência internacionais (MEDINA, 1997, p. 259). No Brasil em 1973, cria-se a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), no âmbito do então Ministério do Interior, que, entre outras atividades, realiza Educação Ambiental e preocupa-se em definir seu papel no contexto nacional (MEDINA, 1997, p. 260). A década de 1980 caracteriza-se por uma profunda crise econômica.

[...] 1980: globalidade dos fenômenos ecológicos, as inter-relações entre economia, ecologia e desenvolvimento, políticas ambientais e cooperação internacional. As relações entre a economia e a ecologia levam à necessidade de adoção de um novo sistema de contabilidade ambiental e novos indicadores de bem-estar social e econômico. (MEDINA, 1997, p. 260).

Os educadores são profissionais da prática que têm uma legítima preocupação: Como fazer Educação Ambiental, ou uma ação educativa interdisciplinar, ou renovar a ação pedagógica, etc.? Essa vontade de mudar vem acompanhada, muitas vezes, de uma expectativa de ver descritos procedimentos relativos à certa orientação pedagógica. Mas sabemos também que quando as metodologias se transformam em receituários de atividades a serem reproduzidos perdem muito de sua capacidade de provocar inovações.

A construção de práticas inovadoras não se dá tanto pela reprodução de modelos prontos, mas pela recriação e readaptação de um conjunto de princípios pedagógicos nas diferentes realidades. E isso passa, em grande parte, pela troca de experiências com outros educadores, pelo conhecimento dos caminhos que estão sendo tentados e, também, pela

avaliação das próprias iniciativas. Essa indicação deve-se ao fato de que existem os diagnósticos socioambientais, um dos recursos metodológicos que podem servir a uma Educação Ambiental interdisciplinar, busca construir uma ação pedagógica em sintonia com o mundo da vida dos sujeitos concretos, levando essas experiências a uma prática pedagógica afinada com a interdisciplinaridade.

Para Loureiro (2012), há uma intenção ao trazer a ecologia política para o título. Primeiro, a de levar a público um conceito e uma discussão fundamental para quem politizar os debates em torno da sustentabilidade. Segundo, a de enfatizar seu próprio significado estratégico.

Loureiro (2012) destaca:

A ecologia política se refere nada mais nada menos, do que ao estudo e o reconhecimento de que agente sociais com diferentes e desiguais níveis de poder e interesses diversos demandam, na produção de suas existências, recursos naturais em um determinado contexto ecológico, disputando-os com outros agentes. É nesse movimento dinâmico, contraditório e conflituoso, que uma organização social se estrutura e é estruturante das práticas cotidianas é ou pode ser superada. (LOUREIRO, 2012, p. 14).

Portanto, há a imposição ideológica de verdade de classes ou frações de classes controladoras do mercado e de certos aparelhos do Estado; crença dogmática de que a tecnologia e a ciência resolverão os problemas ambientais, como se fossem produzidas e utilizadas de forma neutra, em nome do bem da humanidade e da proteção à vida.

Loureiro (2012) continua destacando que:

Este argumento, que por sua vez são trazidos junto com uma boa descrição fenomênica. Em consonância com a tradição crítica, a constituição do ambiente como bem comum, a produção de condições dignas para todas as pessoas sem destruir a base natural e o respeito a diversidade cultural, pressupostos para uma sociedade sustentável, se dão por meio de movimentos sociais e coletivas e cotidianas, pelos quais formamos nossas individualidades, que objetivam rupturas com os padrões atuais de sociabilidade. E é nesse processo, em sua unidade complexa, que se pode apreender a relevância, sim, mas não somente, da ética, da ciência, da tecnologia e do comportamento individual. (LOUREIRO, 2012, p. 15).

Layrargues (1997) observa:

[...] o objeto de escolha do pensamento ecológico atualmente não se situa mais entre desenvolvimento ou proteção do meio ambiente. A escolha se coloca precisamente entre que tipo de desenvolvimento se deseja implementar de agora em diante, uma vez que, após a criação das tecnologias limpas [...], desenvolvimento e meio ambiente deixaram de ser considerados como duas realidades antagônicas, e passaram a ser complementares. (LAYRARGUES, 1997, p. 5).

## 1.5 O MANEJO COMUNITÁRIO E OS RECURSOS NATURAIS DA VÁRZEA.

No Mundo da Várzea<sup>12</sup>, manejo sustentável é modelo de uso e intervenção do homem em uma determinada área, de forma que o ecossistema não seja comprometido e possa manter a sua existência e produção dos recursos naturais. (MACHADO et al., 2001, p. 227). Manejar é usar com cuidado, com responsabilidade! Portanto, manejo é a aplicação de técnicas e práticas de uso dos recursos naturais, visando manter ou aumentar a capacidade do ambiente de produzir esses recursos. O manejo é considerado sustentável quando não afeta o equilíbrio do ecossistema e a quantidade de recursos não diminui com o uso. O manejo sustentado possibilita à natureza tempo suficiente para repor o que lhe foi retirado (MACHADO et. al., 2001, p. 198).

A pesquisa do IPAM buscou contribuir para o estabelecimento de diretrizes e políticas públicas ambientais, relativas às práticas de manejo comunitário dos recursos naturais, na área de várzea. O conceito dessas práticas apareceu com maior intensidade a partir da década de 1980 quando cientistas naturais e sociais insistiam em demonstrar a relação entre degradação ambiental e questões de justiça social, empobrecimentos rurais e direitos indígenas.

Nesse sentido, este conceito traz consigo as práticas de gestão participativa disseminadas na Amazônia no final do século XX, quando vários grupos de produtores familiares rurais se envolveram em iniciativas de manejo comunitário, em resposta às diversas pressões sobre os recursos naturais comuns de que dependiam. Estas iniciativas têm sido caracterizadas pelo importante papel desempenhado por mediadores (igrejas, organizações não governamentais e financiadores), pela diversidade de arranjos institucionais envolvidos (CUNHA, 2002. p. 40) e pelas diferentes estratégias de usos em função das características dos recursos manejados (OLIVEIRA, 2002. p. 60).

Nos últimos dez anos, a política de gestão ambiental do Instituto Brasileiro de

---

<sup>12</sup> Livro editado pelo IPAM para subsidiar os professores do ensino fundamental da Várzea do município de Santarém. O conteúdo está fundamentado na ecologia de várzea e contem toda proposta metodológica de temas geradores.

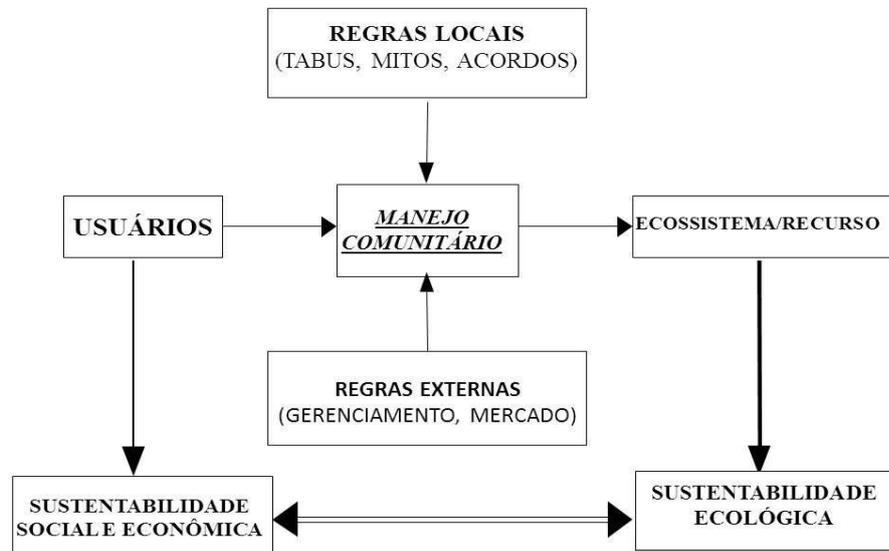
Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) tem passado por uma transformação profunda. Durante esse período, o IBAMA introduziu uma série de medidas para descentralizar a gestão dos recursos naturais e aumentar o grau de participação de grupos de usuários locais. Por meio desse processo de descentralização, o órgão ambiental federal está institucionalizando as iniciativas de manejo comunitário, o qual vem sendo implantado na região através de dois projetos: o “Provárzea” e o “Promanejo”, os quais buscam promover a co-gestão dos recursos naturais na região amazônica.

O desenvolvimento desse novo sistema de gestão enfrenta uma série de dificuldades. De um lado, a organização comunitária continua bastante frágil, sendo que não há uma sistematização adequada dos fatores que influenciam no desempenho desta organização, o que, por sua vez, dificulta a elaboração de políticas que favoreçam o processo de fortalecimento social. Do outro lado, a implantação de um sistema de co-gestão implica em mudanças profundas na legislação de gestão ambiental e na criação de novas instituições para implementar essas políticas.

*A emergência do acordo de pesca é uma evidência de que os usuários locais são agentes ativos que respondem aos problemas ambientais, alterando a forma de organização social segundo a estrutura de limites e as oportunidades do sistema. No entanto, dada à complexidade do sistema em que o acordo de pesca emergiu, a conservação do recurso pesqueiro não é o único objetivo dessa instituição. Embora o discurso local em torno do acordo de pesca enfatize o problema da sobrepesca, fatores ligados ao aumento do poder local, apropriação do sistema de várzea e limitação de acesso ao recurso pesqueiro são agendas mascaradas em muitos acordos de pesca (CASTRO E McGRATH, 2000. p.73).*

Para que um manejo comunitário seja avaliado dentro de uma perspectiva socioambiental, as características do ecossistema, do grupo de usuários, e do conjunto de regras definindo formas de uso do recurso devem ser analisadas para relacionar com as diferentes dimensões de sustentabilidade (FIG. 4).

Figura 4: Fatores que influenciam nos sistemas de manejo comunitário e relações entre dimensões de sustentabilidade



Fonte: Castro; McGrath (2000, p. 73).

Vê-se a Amazônia como um espaço de recursos naturais e não como uma região que tem hoje 18 ou 20 milhões de habitantes e que terá amanhã, talvez, 40 milhões de habitantes, que terá depois de amanhã 60 milhões de habitantes. Ou seja, não se pensa o desenvolvimento da economia amazônica como uma região que se deva transformar futuramente numa região de vida razoável para uma grande parcela de brasileiros. Sempre que se pensa em recursos, os homens estão de fora (SACHS 1997, p. 27). Nesse sentido, os programas de manejo comunitário que vêm sendo implementados na Amazônia nas últimas décadas partem da premissa de que as comunidades locais envolvidas apresentam maior interesse na sustentabilidade de seus recursos do que o governo ou instituições distantes destas comunidades. Além disto, possuem maior conhecimento dos processos ecológicos e das práticas tradicionais de manejo de recursos naturais.

No processo de manejo comunitário está ligada a emissão de portarias para o uso de determinado lago manejado pelas comunidades. Uma das experiências mais importantes para o desenvolvimento de um sistema de co-manejo está sendo realizado na região de Santarém (PA). Essa experiência é um excelente laboratório para estudar a interação entre o IBAMA, outras agências governamentais federais, estaduais e municipais como, por exemplo o Ministério Público Federal, a Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Sustentabilidade (SEMAS), o Instituto Socioambiental do Município de Santarém (ISAM), associações

comunitárias e organizações não governamentais. Entretanto, o sistema implantado consiste dos seguintes elementos: Conselhos Regionais de Pesca, acordos de pesca e agentes ambientais voluntários.

De modo geral, o IBAMA alcançou seu principal objetivo: a incorporação das iniciativas locais de manejo comunitário na nova estrutura institucional de gestão participativa. Como a pesquisa citada anteriormente confirmou, o sistema está tendo um impacto positivo sobre a pesca e os recursos pesqueiros nos lagos manejados.

No entanto, vários problemas têm sido identificados. Primeiro, os critérios para a legalização dos acordos permitem que as comunidades restrinjam os apetrechos que podem ser utilizados nos lagos, mas não têm o poder de proibir que pessoas de fora da comunidade pesquem nos lagos manejados. Esses problemas fazem com que os grupos locais que investem no manejo de lagos não tenham acesso exclusivo aos benefícios gerados pelos seus esforços. Essa regra pode desestimular o interesse pelo manejo, já que o esforço é de um grupo, mas os benefícios advindos desse esforço podem ser usufruídos por quem não participou.

O manejo da pesca na várzea, um dos pontos mais problemáticos no processo de implantação de um sistema de co-gestão da pesca nos lagos de várzea é a restrição do acesso aos lagos comunitários. Seguindo o Código das Águas de 1930, o recurso pesqueiro é considerado pelo poder público como *res nullis*, ou seja, um recurso aberto e que pertence ao primeiro que se apropriar.

Outro problema está relacionado à interpretação da legislação que regulamenta os acordos de pesca, pois esta não permite a cobrança de taxas pelos Conselhos de Acordo de Pesca. Um terceiro problema é o poder limitado dos agentes ambientais, dentre os quais um, que inicialmente dificultava ainda mais o trabalho, era de não possuir autonomia para apreender os apetrechos de infratores, o que dificultava ainda mais seus trabalhos.

## 1.6 O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E AS POLITICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O conceito de desenvolvimento sustentável é extremamente complexo e controvertido para aplicá-lo dia-a-dia. Os desafios para alcançarmos o desenvolvimento sustentável passam pelas mudanças fundamentais na nossa forma de pensar e na maneira em

que vivemos, produzimos, consumimos etc. Portanto, o desenvolvimento sustentável, além da questão ambiental, tecnológica e econômica, tem uma dimensão cultural e política que vai exigir a participação democrática de todos na tomada de decisões para as mudanças que serão necessárias. (LEMOS, 1996, p. 09).

No manual de Educação Ambiental observamos que:

O crescimento populacional e o desenvolvimento dos bens e serviços humanos abriram caminho para uma grande expansão das atividades econômicas, proporcionando bem-estar à humanidade. No entanto, o modelo de crescimento vigente tem afetado a capacidade de os ecossistemas gerarem serviços essenciais à vida no planeta, sem esquecer da nossa própria existência. As atividades econômicas e o bem-estar humano são profundamente dependentes dos serviços ecossistêmicos. A preocupação com a escassez dos recursos naturais e com o futuro das próximas gerações fez surgir o conceito de desenvolvimento sustentável, que concilia crescimento econômico com o uso sustentável dos recursos naturais. A sustentabilidade pressupõe a percepção de que os recursos naturais são finitos e as atividades antrópicas, quaisquer que sejam elas, podem resultar na gradativa e perigosa redução dos recursos naturais. (GERLING et al., 2016, p 38).

Entretanto, Sorrentino (2001) nos apresenta a sua contribuição:

Em perspectiva planetária, não basta contemplar o olhar do homem branco ocidental. É necessário incluir as mulheres, os negros, os jovens, os idosos, as crianças, os homossexuais, os países do sul, o interior, a periferia, os artistas, os pacifistas e outras minorias étnicas, ouvindo-os em suas especificidades e aprendendo a expressar seus sonhos, demandas e propostas. É no diálogo da diversidade de olhares que buscamos respostas para o impasse que esse modelo de desenvolvimento nos impôs. [...] É necessário explicitarmos como se materializa nosso compromisso com a viabilidade dessa participação. (SORRENTINO, 2001, p. 15-16).

Ratificando o argumento da existência de duas grandes tendências no campo do desenvolvimento sustentável: A primeira volta-se para a proposição de soluções que se coadunem com a necessidade de preservação da biodiversidade, conservação dos recursos naturais, desenvolvimento local e diminuição das desigualdades sociais, por meio de novas tecnologias, políticas compensatórias, tratados internacionais de cooperação e de compromissos multilaterais, estímulo ao ecoturismo, certificação verde de mercados alternativos, entre outros; A segunda volta-se para finalidades semelhantes, mas por intermédio da inclusão social, da participação na tomada de decisões e da promoção de mudanças culturais nos padrões de felicidade e desenvolvimento. (SORRENTINO, 2002, p. 19).

Entrecruzando os argumentos de Sorrentino (2002) fica evidente que, para além de um desenvolvimento sustentável, voltado para um novo ciclo do ouro, que enriquece

alguns e mantém muitos na miséria, desejamos a construção de sociedades sustentáveis que beneficiem a todos os habitantes e elementos com os quais compartilhamos este planeta, precisamos superar as limitações dessas duas tendências, o que exige políticas públicas voltadas para a inclusão e a participação. Sobre estes dois aspectos, o autor assevera:

[...] reafirmamos nossa convicção de que a superação do fracionamento das respostas desenvolvimentistas (fundamentadas em ciclos econômicos milagrosos – do café, da borracha, do magno – que propiciam a emergência de novos ricos e mantêm na miséria a grande maioria da população, além de degradarem as condições de sustentabilidade das futuras gerações) passa pelo compromisso das políticas públicas com a inclusão na diversidade e com o questionamento dos valores e obviedades da sociedade da sociedade de consumo, pelo estímulo do grupo e do indivíduo ao debate e à busca de respostas para a melhoria da qualidade de vida e a felicidade material, física e espiritual. (SORRENTINO, 2002, p. 21).

Layrargues (1997) cita o conceito de ecodesenvolvimento, lançado por Maurice Strong em junho de 1973, consistia na definição de um estilo de desenvolvimento adaptado às áreas rurais do Terceiro Mundo, baseado na utilização criteriosa dos recursos locais, sem comprometer o esgotamento da natureza, pois nestes locais ainda havia a possibilidade de tais sociedades não se engajarem na ilusão do crescimento mimético. Com a Declaração de Cocoyoc no México em 1974, também as cidades do Terceiro Mundo passam a ser consideradas no ecodesenvolvimento. Finalmente, na década de 1980, o economista Ignacy Sachs se apropria do termo e o desenvolve conceitualmente, criando um quadro de estratégias ao ecodesenvolvimento. Parte da premissa deste modelo se basear em três pilares: eficiência econômica, justiça social e prudência ecológica.

Nesse enfoque evidenciamos que o ecodesenvolvimento representa uma abordagem ao desenvolvimento cujo horizonte temporal coloca-se há décadas ou mesmo séculos adiante. Layrargues (1997) entende que a satisfação das necessidades das gerações futuras deve ser garantida, isto é, deve haver uma solidariedade diacrônica sem que, no entanto, comprometa a solidariedade sincrônica com a geração presente, já por demais sacrificadas pelas disparidades sociais da atualidade.

Porém, Sachs sugere o pluralismo tecnológico como o esquema mais conveniente, envolvendo tanto a tradicional tecnologia mão-de-obra intensiva como o capital intensivo. Sachs esclarece que:

O ecodesenvolvimento é um estilo de desenvolvimento que, em cada ecoregião, insiste nas soluções específicas de seus problemas particulares, levando em conta os dados ecológicos da mesma forma que os culturais, as necessidades imediatas como também aquelas em longo prazo. [...] Em vez de atribuir um espaço excessivo à

ajuda externa, dá um voto de confiança à capacidade das sociedades humanas de identificar os seus problemas e de lhes dar soluções originais, ainda que se inspirando em experiências alheias. [...] (LAYRARGUES, 1997, p. 7).

O ecodesenvolvimento representa uma abordagem ao desenvolvimento cujo horizonte temporal coloca-se há décadas ou mesmo séculos adiante. Entende que a satisfação das necessidades das gerações futuras deve ser garantida, isto é, deve haver uma solidariedade diacrônica sem que, no entanto, comprometa a solidariedade sincrônica com a geração presente, já bastante sacrificada pelas desigualdades sociais da atualidade.

Partindo desse pressuposto, o grande debate que se dá em torno da sustentabilidade ocorre entre o ecodesenvolvimento e o desenvolvimento sustentável. Ambos consideram o direito das gerações futuras como um princípio ético básico, ambos afirmam que o componente ambiental deve entrar concomitantemente com o critério econômico no processo decisório, com o aval das comunidades envolvidas.

Nesta perspectiva, Layrargues (1997) diz que, a meta desejada tanto por Sachs como pela Comissão Brundtland é a criação de uma sociedade sustentável. Daí advém, certamente, as variadas interpretações, de que ambos os conceitos seriam um sinônimo, ou de que o desenvolvimento sustentável representaria o ecodesenvolvimento em um estágio de elaboração mais evoluído. Afinal, enquanto o ecodesenvolvimento postula com relação à justiça social, que seria necessário estabelecer um teto de consumo, com um nivelamento médio entre o Primeiro e Terceiro Mundo, o desenvolvimento sustentável afirma que seria necessário estabelecer um piso de consumo, omitindo o peso da responsabilidade da poluição da riqueza. (LAYRARGUES, 1997. p. 9-10).

O destaque do Relatório é sem dúvida a elaboração de um novo conceito: “O conceito de desenvolvimento sustentável tem, é claro, limites – não limites absolutos, mas limitações impostas pelo estágio atual da tecnologia e da organização social, no tocante aos recursos ambientais, e pela capacidade da biosfera de absorver os efeitos da atividade humana. *Mas tanto a tecnologia quanto a organização social podem ser geridas e aprimoradas a fim de proporcionar uma nova era de crescimento econômico.* [...] A pobreza não é apenas um mal em si mesma, mas para haver um desenvolvimento sustentável é preciso atender às necessidades básicas de todos e dar a todos a oportunidade de realizar suas aspirações de uma vida melhor. Um mundo onde a pobreza é endêmica estará sempre sujeito a catástrofes, ecológicas ou de outra natureza”. (grifo meu) (LAYRARGUES (1997, p. 8).

Partindo da dimensão institucional (polity), percebemos que, em Santarém, no início da década de 1990, a existência de um marco jurídico para a política de Educação

Ambiental motivou mudanças não apenas nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, como também na implementação das políticas socioambientais. A partir da edição da Constituição Federal de 1988, a qual estabelece:

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

§ 1º - Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público:

VI - promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente. (BRASIL, 1988).

O dever de defender e preservar o meio ambiente ecologicamente equilibrado para as presentes e futuras gerações é uma atribuição do Poder Público e da coletividade, conforme previsto no Art. 225, da Constituição Federal de 1988. Com isso, o primeiro parágrafo deste artigo, objetivando tornar efetivo o direito ao meio ambiente, estabelece a responsabilidades do poder público em criar as condições para que a coletividade possa cumprir o seu dever, ou seja, o poder público recebe a incumbência de “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente.” (BRASIL, 1988).

Para atender essas normas jurídicas vem sendo construída uma proposta denominada Educação no Processo de Gestão Ambiental ou Educação Ambiental na Gestão do Meio Ambiente. Qualificaram-na assim, a partir do espaço em que ela se produz: o da gestão ambiental pública (QUINTAS, 2004, p.115). Seu objetivo é proporcionar condições para o desenvolvimento de capacidades, (nas esferas dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes) visando à intervenção individual e coletiva, de modo qualificado, tanto na gestão do uso dos recursos ambientais quanto na concepção e aplicação de decisões que afetam a qualidade do meio ambiente, seja ele físico-natural ou construído (IBAMA, 1995). Quintas (2004) esclarece que ao se falar em Educação no Processo de Gestão Ambiental não está se falando de uma nova Educação Ambiental:

[...] está se falando sim, em uma outra concepção de educação que toma o espaço da gestão ambiental como elemento estruturante na organização do processo de ensino-aprendizagem, construído com sujeitos nele envolvidos, para que haja de fato controle social sobre decisões, que via de regra, afetam o destino de muitos, senão de todos, destas e de futuras gerações. (QUINTAS, 2004, p.115).

Esta proposta é, substancialmente, diferenciada da chamada Educação Ambiental convencional, a qual, segundo Layrargues (2002), tem como elemento estruturante da sua prática pedagógica o funcionamento dos sistemas ecológicos. Conforme Quintas (2004) referencia-se então em outra vertente, a da Educação Ambiental Crítica a qual é:

[...] um processo educativo eminentemente político, que visa ao desenvolvimento nos educandos de uma consciência crítica acerca das instituições, atores e fatores sociais geradores de riscos e respectivos conflitos socioambientais (LAYRARGUES, 2002 *apud* QUINTAS op. cit., p.116).

Desta forma, entende-se que a Educação Ambiental para cumprir sua finalidade, conforme previsto na Lei nº. 9.795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental e em seu Decreto regulamentador, deve proporcionar condições para o desenvolvimento das capacidades necessárias para que grupos sociais, em diferentes contextos socioambientais do país, exerçam o controle da gestão ambiental pública (BRASIL, 1989). O modo como um tema é abordado em um projeto de Educação Ambiental revela tanto sua concepção pedagógica quanto o entendimento sobre a questão ambiental. Assim há desde programas que enfatizam a ação individual da pessoa até os que buscam a construção coletiva de modos de compreendê-la e superá-la (a problemática) (QUINTAS, 2004). De acordo com esta última abordagem, acredita-se que ao participar do processo coletivo de transformação da sociedade, a pessoa, também está se transformando. Nesta perspectiva a sustentabilidade decorreria de um processo de construção coletiva de um mundo socialmente justo, democrático e ambientalmente seguro decorrente de uma Educação Ambiental emancipatória e transformadora (QUINTAS, 2004). A Educação Ambiental no processo de gestão ambiental deve proporcionar condições para produção e aquisição de conhecimentos, habilidades e o desenvolvimento de atitudes, visando à participação individual e coletiva: na gestão do uso dos recursos ambientais; na concepção e aplicação de decisões que afetam a qualidade dos meios físico-natural e sociocultural (QUINTAS, 2004).

É coerente então concluirmos que os principais sujeitos dessa ação educativa sejam os grupos sociais organizados, numa luta de resistência que possuem menores condições de intervenção no processo decisório, uma vez que a gestão ambiental é um processo de mediação de interesses e conflitos pelo uso dos recursos ambientais entre atores sociais. Destacando Quintas (2004), o processo de uma Educação Ambiental emancipatória e transformadora, comprometida com um futuro sustentável, deve caminhar no sentido de superar a visão fragmentada da realidade por meio da construção e reconstrução do

conhecimento sobre ela, num processo de ação e reflexão de modo dialógico com os sujeitos envolvidos; respeitar a pluralidade e diversidade cultural, fortalecer a ação coletiva e organizada, articular os aportes de diferentes saberes e fazeres e proporcionar a compreensão da problemática ambiental em toda a sua complexidade; possibilitar a ação em conjunto com a sociedade civil organizada e, sobretudo com os movimentos sociais, numa visão de Educação Ambiental como processo instituinte de novas relações dos seres humanos entre si e deles com a natureza; e proporcionar condições para o diálogo com as áreas disciplinares e com os diferentes atores envolvidos com a gestão ambiental.

Sendo assim, está se propondo no processo de gestão ambiental não só uma Educação Ambiental transformadora e emancipatória como também crítica, pois, segundo Layrargues (2002) esta última diz respeito a:

Um processo educativo eminentemente político, que visa ao desenvolvimento nos educandos de uma consciência crítica acerca das instituições, atores e fatores sociais geradores de riscos e respectivos conflitos socioambientais. Busca uma estratégia pedagógica do enfrentamento de tais conflitos a partir de meios coletivos de exercício da cidadania, pautados na criação de demandas por políticas públicas participativas conforme requer a gestão ambiental democrática. (LAYRARGUES, 2002, p. 169)

No entanto, Martinic (1994 *apud* QUINTAS, 2004), alerta que não existe receita pronta, há que se considerar as características dos sujeitos da ação educativa, seus saberes e fazeres, a realidade em questão, as áreas de conhecimento envolvidas, o tempo disponível, os conteúdos, etc. Trata-se de sujeitos concretos em contextos socioambientais concretos, com os quais será construído o processo de ensino-aprendizagem e cujos temas a serem trabalhados precisam do aporte de várias áreas do conhecimento, inclusive o popular. Segundo Morin (2001 *apud* QUINTAS, 2004), para que o conhecimento seja pertinente, a educação deve torná-los evidentes. O conhecimento de informações e dados isolados é insuficiente. Para adquirirem sentido é preciso situá-los em seu contexto, e ainda, enfrentar a complexidade. Em consequência, a educação deve promover a “inteligência geral” apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global.

Ao inserir no âmbito de proteção constitucional elementos indispensáveis ao exercício da cidadania ambiental, o constituinte reconheceu expressamente a relevância da educação e da conscientização pública na tutela do meio ambiente. Apenas mediante um processo de alfabetização ecológica será possível formar cidadãos ambientalmente

responsáveis, e esse é um passo indispensável para garantir a todos o usufruto de uma verdadeira democracia ambiental (FERREIRA, 2012).

É fato que os avanços prescritos na Carta Magna foram motivados por eventos externos que influenciaram os do Direito Ambiental a exemplo do que se constituiu o 19º enunciado da Declaração de Estocolmo (ONU-1972), que se inicia com seguinte redação:

É indispensável um esforço para a educação em questões ambientais, dirigida tanto às gerações jovens como aos adultos e que preste a devida atenção ao setor da população menos privilegiado, para fundamentar as bases de uma opinião pública bem informada, e de uma conduta dos indivíduos, das empresas e das coletividades inspirada no sentido de sua responsabilidade sobre a proteção e melhoramento do meio ambiente em toda sua dimensão humana. É igualmente essencial que os meios de comunicação de massas evitem contribuir para a deterioração do meio ambiente humano e, ao contrário, difundam informação de caráter educativo sobre a necessidade de protegê-lo e melhorá-lo, a fim de que o homem possa desenvolver-se em todos os aspectos (ONU, 1972).

Outro instrumento da política ambiental foi a Lei nº. 6.938/81, no Art. 4º, V que instituiu a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), estabelecendo como um de seus objetivos a formação de uma consciência pública sobre a necessidade de preservação da qualidade ambiental e do equilíbrio ecológico (BRASIL, 1981).

Para Milaré (2005), anteriormente, grandes eventos de Educação Ambiental, sob a égide das Nações Unidas, já vinham inculcando princípios e práticas a respeito. É o caso da Conferência de Belgrado (1975); da Primeira Conferência Intergovernamental sobre EA realizada em Tbilisi<sup>13</sup> (1977), e do Seminário sobre EA, em Costa Rica (1979); do Congresso Internacional sobre EA e Formação Ambiental, em Moscou (1987), e, por fim do Seminário Latino-Americano de EA, em Buenos Aires (1988). Para o autor, este surto de novas diretrizes ambientais se deve, sem dúvida, à força propulsora da Conferência sobre o Meio Ambiente Humano, reunida em Estocolmo, em junho de 1972. Este foi um evento de maior repercussão após a segunda Guerra Mundial, dinamizador de inúmeros desdobramentos e práticas para a organização de convivência humana no planeta (MILARÉ, 2005). Com a publicação da Lei nº. 9.795/99, que institucionaliza a PNEA, o Brasil se sagra como o primeiro país latino-americano a possuir uma política nacional específica para a Educação Ambiental.

Seguindo a análise de Milaré (2005), podem ser identificados como principais avanços na lei, a primeira referência ao Art. 1º, onde devem ser acentuados os vários

---

<sup>13</sup> Então, capital da Geórgia, uma unidade política da antiga União Soviética.

processos, a construção por parte da coletividade e a relação da Educação Ambiental com a sustentabilidade. Na sessão III, do mesmo capítulo trata da Educação Ambiental Não-Formal, constituída por “ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e à sua organização e participação da defesa da qualidade do meio ambiente” (MILARÉ, 2005, p. 678).

Diante do exposto, verificamos que as categorias aqui trabalhadas são subsídios para os capítulos seguintes, tendo em vista que a tese está pautada na proposta educacional de Paulo Freire, considerada uma das principais fontes de todos os atores que atuaram junto às comunidades objeto desta pesquisa. Dessa forma, destacamos que as categorias embasam as duas partes explicadas desta tese: A primeira que trabalha as práticas de Educação Popular, utilizada pela Igreja Católica, são categorias voltadas para o processo de organização das comunidades e da Colônia de Pescadores na luta pela conservação dos recursos naturais da Várzea. A segunda parte desenvolvida no capítulo 3 refere-se à atuação de ONGs referentes ao período da década de 1990 a 2012 quando foram incorporadas as categorias de manejo, sustentabilidade e a categoria principal desta tese que é a Educação Ambiental. E, então, esta pesquisa analisa a implantação das políticas socioambientais implementadas pelo Estado nos três níveis de governo quanto ao processo de construção, mas também da sua desconstrução enquanto ações de sustentabilidade do ecossistema da região e das políticas socioeconômicas.

## CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO POPULAR NA VÁRZEA DE SANTAREM

“Ainda escuro, passos e vozes já se ouviam pela estrada. Era Ranulfo e Geraldo rompendo a madrugada.”<sup>14</sup>

Esse capítulo discute o processo de Educação Popular desenvolvido por vários atores da sociedade civil, na resolução de conflitos socioambientais das comunidades rurais da várzea. Também, o papel da Igreja Católica, FASE e do MEB como agentes da política educacional das décadas de 1970 e 1980 em Santarém, focada na intervenção didático/pedagógica da proposta de uma educação libertadora da época.

Nos anos 1970, a Igreja católica atuou no interior de Santarém através de suas paróquias, da catequese rural, da Comissão de Justiça e Paz e do MEB com apoio da Rádio Educadora (hoje Rádio Rural de Santarém) cobrindo quase todos os lugarejos do município. A participação do movimento dos pescadores, Comissão Pastoral dos Pescadores (CPP) e da Fase marcam um fato histórico neste processo que culminou com a conquista da direção da Colônia de Pescadores Z-20 pelos pescadores.

### 2.1 UM PROJETO PEDAGÓGICO LIBERTADOR

As características dos diversos períodos da história da educação de um país acompanham seu movimento histórico, suas transformações econômicas, sociais e suas lutas pelo poder político. Toda educação provém de uma determinada situação social e metas educacionais, a política da educação e a orientação do ensino mostram de forma clara o seu caráter histórico<sup>15</sup> (PAIVA, 1987, p. 19). É assim que setores da Igreja Católica de Santarém propõem, na década de 1960, um novo modelo de Educação Popular voltado para os problemas socioeconômicos vivenciados pela população na época. Nesse período, uma das experiências mais significativas de engajamento social da Igreja católica em seus vários segmentos foi a adoção da metodologia do “Ver, Julgar e Agir” concebida pelo cardeal belga

<sup>14</sup> Introdução do filme “Lamparina”, produzido pelos formadores da Corrente Sindical que era utilizado como subsídio educativo para explicar a luta de classe e importância da organização dos trabalhadores.

<sup>15</sup> MANNHEIM, K.; STEWART, W.A.C. Introdução a Sociologia da Educação. S. P. Ed. Cultrix, 1969.

Josef-Léon Cardijn<sup>16</sup>.

Esta efervescência eclesial iniciou no Concílio Vaticano II (1962-1965) e teve seu ápice em 1968, na Segunda Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano realizada em Medellín na Colômbia, a qual contribuiu para o surgimento da teologia latino-americana que eclodiu, naquele mesmo, com o livro ‘Teologia da Libertação’ do teólogo peruano Gustavo Gutierrez. Pela primeira vez, identificava-se a existência de um pensar teológico a partir dos pobres e dos despossuídos (aqueles que não tinham posses e foram espoliados), vítimas de um sistema injusto. Segundo esta teologia, a pobreza é um pecado social que priva milhares de pessoas de uma vida digna e, tal como Jesus escolheu os pobres, também a Igreja Católica deveria servi-los rompendo com a tradição de uma Igreja associada aos poderosos do mundo (AMBIENTE VIRTUAL DE FORMAÇÃO, 2013).

O documento de Medellín foi elaborado tendo como base esta metodologia, e os seus dezesseis tópicos trazem uma leitura da realidade (ver), uma iluminação a partir dos princípios teológicos (julgar) e as recomendações e/ou sugestões de aplicação (agir).

Para Paiva (1987), isto se deveu a importância atribuída pelos cristãos à educação, como instrumento de recomposição do poder político fora da ordem vigente, ou seja, para a própria tomada do poder político. O que ajudou a determinar o caráter dos movimentos educativos de orientação cristã influenciando não somente em sua filosofia, mas também em relação aos métodos desenvolvidos e utilizados.

A preocupação com o homem, com sua “promoção”, era tão importante que muitos dos esforços do grupo cristão se concentraram no método. Influências de outros países aliadas a formulações nacionais conduziram a utilização da metodologia de animação popular nas comunidades rurais e a formulação do sistema Paulo Freire para a educação dos adultos, reintroduzindo-se no pensamento pedagógico brasileiro a reflexão sobre o social, desde há muito abandonada nos meios onde predominava o “otimismo pedagógico”. O fato dessas, reintrodução ter ocorrido a partir das reformulações cristãs só pode ser totalmente apreendida se termos presentes que um grande número de Faculdades de Filosofia pertenciam as dioceses ou ordens religiosas e que elementos ligados à Igreja estavam frequentemente ligados a educação e dedicavam-se a formação dos pedagogos. (PAIVA, 1987, p. 44).

---

<sup>16</sup> Nascido em novembro de 1882, foi um cardeal belga, que trabalhou pelo compromisso social da Igreja Católica no início do século XX. Foi Diretor de Obras Sociais de Bruxelas e capelão dos sindicatos cristãos (1915), agrupando aos jovens da chamada Juventude Sindicalista (1919), que em 1924 se tornaria a Juventude Operária Cristã (JOC). Em 1920, fundou a Ação Católica, que agrupa a todos os dirigentes operários católicos, atualmente, em todo o mundo. Foi prisioneiro tanto na Primeira como na Segunda Guerra Mundial. Pela sua obra social, foi nomeado cardeal em 22 de fevereiro de 1965, com o título de Cardeal-diácono de São Miguel Arcanjo, recebendo o barrete cardinalício em 25 de fevereiro. Morreu em Lovaina, Bélgica, em julho de 1967. Atualmente, encontra-se em processo de beatificação.

Com base nesta orientação, a Igreja Católica assume um papel fundamental nas comunidades, promovendo a estruturação política e social de vários setores sociais em Santarém, principalmente, por meio do MEB e do estabelecimento de Comunidades Eclesiais de Base (CEB), mas também através de parcerias, com instituições como a FASE, e criando outras estruturas de organização interna como a Comissão Pastoral da Pesca (CPP) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT). As organizações sociais - em sua maioria, informais - que surgiram deste trabalho, garantiram em muitas comunidades sua estruturação organizativa e seu fortalecimento, tanto interno como externo, destes atores sociais. Este contexto sócio-organizativo foi passando por um processo evolutivo dinâmico e se adaptando e/ou sendo adaptado às novas realidades políticas, sociais e ambientais da Amazônia. Esse processo teve reflexos diretos às comunidades rurais do município de Santarém, chegando às comunidades de várzea, durante a década de 1980, conforme o relato do coordenador da catequese rural<sup>17</sup>:

Tem início as ações pastorais nas regiões, de modo especial na Pastoral Rural, onde o processo deu-se de forma mais incisiva, através da catequese rural, que atuava junto aos leigos com o “Curso da Boa Nova”, no qual eram escolhidos na comunidade seus representantes que vinham participar da formação em Emaús, em um período de 15 dias, durante o período que os catequistas ficavam participando do processo de formação, ausentes de suas residências, suas famílias eram sustentadas pela comunidade. Nesse processo de organização e tomada de consciência alguns religiosos desempenharam papel fundamental, entre os quais e possível listar: Frei Rainério, Ranulfo Peloso, Geraldo Pastana, Lourdinha, Jandira Pedroso entre outros. O trabalho desenvolvido com os pescadores era semelhante ao que já estava sendo realizado em Recife. A metodologia utilizada a partir da base bem popular, para que as pessoas pudessem assimilar o conteúdo repassado. Esses fatos ocorreram no período da ditadura militar, onde a Igreja era o único canal de comunicação, discussão e formação para tomada de consciência de suas lideranças. (H. 71a.R, Santarém, 2015).

Estas ações prioritárias foram apresentadas no documento, “Linhas prioritárias para a Pastoral da Amazônia”, fruto de vários encontros da Igreja da Amazônia, finalmente aperfeiçoado na reunião dos Bispos da Amazônia realizado no Seminário São Pio X em Santarém, no período de 24 a 30 de maio de 1972. Mas uma vez esse encontro afirma os valores humanos e sociais da região, que no quadro de sua própria cultura e vinculado à amplitude da natureza, demonstram simplicidade, espontaneidade, fortaleza e religiosidade. A preocupação dos bispos na época era com as transformações econômicas e sociais vivenciadas por essa região, no que concerne à abertura de grandes rodovias, a criação de novos núcleos humanos e numa programação dos meios de comunicação social, reconhecendo fatores que

---

<sup>17</sup> Padre responsável por coordenar a Pastoral Rural na década de 1980.

podem conduzir a um futuro enriquecimento, libertação e perigos que esta realidade apresenta para o homem da referida região:

Antigas e novas marginalizações, estruturas inadequadas importadas ou opressivas, desenvolvimento econômico feito sem ou contra o próprio homem, violação de direitos básicos, como a posse de terra, injusta distribuição dos recursos materiais e dos incentivos públicos, divulgação publicitária que às vezes altera o enfoque da situação real. (CARTA DA AMAZÔNIA, 1972, p. 5).

Nesse contexto, pode-se dizer que a Igreja da Amazônia opta por quatro prioridades, entre elas a Encarnação na Realidade e Evangelização Libertadora e, ainda, por quatro séries de serviços pastorais, estabelecidos à luz destas duas diretrizes básicas. Destacamos quanto a isso a Encarnação da Realidade:

a) essa encarnação vital-sequência no atual momento da Amazônia, da Encarnação do próprio Cristo- é anterior e subjacente a toda Pastoral como programa ou ação, e supõe uma vontade permanente de conversão.

b) exige um total entrosamento com a realidade do homem e dos lugares concretos (centros urbanos ou rurais, novos núcleos humanos, comunidades indígenas, setores marginalizados, áreas de emergências): pelo conhecimento (da reflexão, da pesquisa, do estudo) e pela convivência com o povo, na simplicidade e amizade do dia a dia.

c) estimula o renovado propósito de superar todo paternalismo, todo etnocentrismo que nos enquadre uma cultura ou num grupo, todo modelo importado, pré-fabricado ou artificial de vida; e estimula uma decidida criatividade pastoral.

d) reclamar um permanente testemunho-livre, por um lado, de todo compromisso que não seja o Evangelho, e por outro lado, realista, corajoso e repleto de esperança; tanto na vida do indivíduo e da comunidade eclesial quanto na palavra e na ação apostólicas. (CARTA DOS BISPOS, 1972, p. 3-4).

O documento orienta ainda que a atuação nas CEB's sejam umas das finalidades primárias da Pastoral Amazônica. Considerando que os princípios teológicos e sociológicos para orientar o estabelecimento dessas comunidades são variados e devem ser interpretados de acordo com as circunstâncias de tempo e lugar com fundamentos em Medellín:

- 1.1.A “Comunidade Cristã de Base” é o primeiro e fundamental núcleo Eclesial, que deve em seu próprio nível, responsabilizar-se pela riqueza e expansão da fé, como também pelo culto que é sua expressão. É ela, portanto célula inicial de estruturação eclesial e foco de evangelização e atualmente fator primordial de promoção humana e desenvolvimento (Medellin 15, 10).
- 1.2.Nosso objetivo será, por conseguinte “fazer da paróquia um conjunto pastoral verificador e unificador das Comunidades de Base. Assim a paróquia há de descentralizar sua pastoral quanto a lugares, funções e pessoas” (MEDELLIN, 15, 13).
- 1.3.“Nenhuma Comunidade Cristã se edifica sem ter uma raiz e centro na celebração da Santíssima Eucaristia, por onde deve ser iniciada toda educação do espírito de Comunidade” (Medellin, 9, 3). (p. 36). (CARTAS DOS BISPOS, 1972, p. 7).

Conforme mencionou, o coordenador da equipe de catequese rural durante a década de 1980, sobre este processo:

Em 1968, a partir do estudo de Medellin surgiu o despertar, com isso a Igreja Católica realizou várias ações que vinham a corresponder com as indicações ocorridas nesse encontro. Já em 1972, em Santarém foram listadas diversas prioridades para a Amazônia, que iniciam um processo de mudança da realidade local, entre as quais merece destaque a formação de lideranças na área rural e urbana da cidade, como consequência desse indicativo surgem as CEB - Comunidades Eclesiais de Base.

Tem início as ações Pastorais nas regiões, de modo especial na Pastoral Rural, onde o processo deu-se de forma mais incisiva, através da catequese rural, que atuava junto aos leigos com o “Curso da Boa Nova”, no qual eram escolhidos na comunidade seus representantes que vinham participar da formação em Emaús, em um período de 15 dias, durante o período que os catequistas ficavam, participando do processo de formação. (H. 71a.R,<sup>18</sup>Santarém, 2015).

Pela motivação da Igreja Católica e por utilizar uma proposta pedagógica humanista de Paulo Freire, o processo gerou grandes aprendizados na prática educativa. Desta forma, a Igreja Católica em Santarém passa a orientar a reorganização das comunidades e cria novas estruturas para as atividades pastorais e sociais. Setores da Igreja adotam uma linha mais próxima da Teologia da Libertação com a proposta pedagógica Freireana.

Naquele contexto, Ranulfo Peloso e Geraldo Pastana, naturais de Santarém, que haviam ido estudar em um Seminário em Recife, fizeram a opção de retornar para a cidade natal a fim de iniciar um processo pedagógico seguindo a Teologia da Libertação na linha da Educação Popular de Paulo Freire. Este foi considerado um ato revolucionário para época, mas isto também representou um legado para história do movimento social e sindical do município de Santarém. Vejamos o depoimento de um desses atores:

---

<sup>18</sup> Foi coordenador da Pastoral Rural.

Então, veja só, quando nós estávamos estudando ainda em Recife, a gente decidiu vir juntos, pra fazer um trabalho aqui na Amazônia, tanto é que o Ranulfo terminou um ano antes de mim, ele ficou de certa maneira me esperando, aconteceram outras questões lá que acabou envolvendo a permanência do Ranulfo, mais tempo lá no engenho, o trabalho que ficou fazendo, depois que o Vieira foi preso. Mas de qualquer maneira a gente tinha acertado mesmo que viria juntos pra cá, pra fazer um trabalho aqui na Amazônia, só que, quando nós definimos vir pra Amazônia, a gente tinha um entendimento de que essa mudança tinha que ser por dentro da igreja, então a gente vinha mesmo pra fazer um trabalho como base. O Ranulfo já era franciscano, - seguir a Jesus Cristo no carisma de São Francisco, vivendo a simplicidade e o despojamento, a vida em comunidade e fraternidade, a partilha dos bens e dos dons, em benefício do irmão, notadamente o mais pobre e esquecido- a ideia que a gente tinha era também de se ordenar diocesano. Ao chegar em Santarém, a gente já vinha com a decisão de não ficar na cidade de fazer um trabalho com os camponeses, até porque a gente queria provar de que aquela ideia que se falava de que, o camponês é um pé raspado, não sabe nada, a gente acreditava, tinha certeza que isso é uma era uma grande mentira, porque é exatamente o camponês que produz riqueza, então como é que ele não vale nada, como é que ele não tem nenhum valor? Quando nós chegamos, a gente tinha já um contato com um padre que estava aqui, que tinha estudado em Recife fazia um trabalho aí no planalto, então a gente achou que era importante ficar aqui nessa área entre o Jabuti, a estrada do Jabuti a Santarém Cuiabá. (H.68a.EP<sup>19</sup>, Santarém, 2015).

O perfil da Igreja na Amazônia podia ser considerado como fundamentalmente tradicional<sup>20</sup>. Apesar disso, a Igreja Católica já desenvolvia uma ação junto às populações rurais, voltadas para o associativismo, o cooperativismo e mais conscientização, via trabalho desenvolvido pelo MEB e pela Rádio Rural de Santarém.

A educação não formal ou não institucionalizada, que passou a ser desenvolvida pelas organizações populares a partir do trabalho de acompanhamento e orientação de Catequese Urbana da Diocese, constituiu-se em importante instrumento para que uma parcela da população começasse a discutir formas alternativas na busca de soluções em face dos problemas sociais que intensificavam e que não eram resolvidas pelo poder público. Por outro lado, terminou tendo reflexos na própria educação formal, na medida em que vários professores e estudantes começaram a desenvolver, no interior das escolas, ideias e proposições que eram discutidas nos grupos a que pertenciam. (COLARES, 2005, p. 127).

Acentuou-se o número de organizações sociais e populares, sob a orientação dos setores progressistas da Igreja Católica, identificadas com a Teologia da Libertação. Essas organizações, todavia, dada a inspiração cristã, não se envolveram em ações de confronto direto e ostensivo ao regime militar, adotando como estratégias (tanto a conquista de novos membros como o entendimento da situação que o país vivia), um

<sup>19</sup> H.68a.EP É Educador Popular, atuou na organização da Corrente Sindical Lavradores Unidos, na década de 80.

<sup>20</sup> Basta lembrar que o então Arcebispo de Belém e responsável pela regional da CNBB, dom Alberto Gaudêncio Ramos, foi um dos signatários do documento que, em 1963, condenava o trabalho da Ação Popular e da Juventude Católica Universitária por estarem assumido posições distanciadas que era considerado como pensamento cristã autêntico.

trabalho de natureza educativa, com a realização de encontros de estudos e formação de lideranças, atividade está que obteve grande aceitação nas comunidades. (COLARES, 2005, p. 125-126).

Motivados por estes princípios que:

A pedagogia do oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do Homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não “humanitarista”, pode alcançar este objetivo. Pelo contrário, a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização. (FREIRE, 2014, p. 56).

## 2.2 O MEB E OS NOVOS RUMOS DA EDUCAÇÃO POPULAR

O MEB foi um movimento de Educação Popular que utilizava aulas radiofônicas, cursos de formação e eventos, para camponeses e trabalhadores rurais. Os objetivos eram: educar para transformar, concretizar uma pedagogia da participação popular. Dentre as concepções mais elaboradas estavam a consciência histórica, a conscientização, a politização, a animação popular. Sua origem vem das experiências de educação pelo rádio, realizadas pelos bispos brasileiros na Região Nordeste, principalmente no Rio Grande do Norte e em Sergipe, nos anos de 1950. Efetivamente, foi D. José Vicente Távora, arcebispo de Aracaju, que, a partir da experiência realizada por D. Eugênio Sales na Diocese de Natal e de sua própria iniciativa em Sergipe, formalizou junto à Presidência da República, em nome da CNBB, proposta de criação de amplo programa de alfabetização e educação de base, por meio de escolas radiofônicas.

A origem do MEB ocorreu a partir das experiências de educação pelo rádio, principalmente, em Natal no Rio Grande do Norte e em Sergipe. Em Natal era desenvolvido um trabalho pela Arquidiocese, chamado de Movimento de Natal, responsável pelas lutas dos trabalhadores e ao longo dessa caminhada necessidades foram surgindo, uma delas foi a alfabetização, pois ela era uma ferramenta importante para o desenvolvimento das atividades junto as populações rurais. A Arquidiocese de Natal conhece por meio de o arcebispo auxiliar D. Eugênio de Araújo Sales, o programa de alfabetização pelo rádio. D. Eugênio, viajando pela Colômbia em 1957, toma conhecimento desse processo de alfabetização, realizada por Mons. Salcedo na paróquia de Sutanteza, e o enxerga como uma ferramenta para tentar solucionar o problema do analfabetismo brasileiro. (PAIVA, 2009).

Na década de 1960 o Brasil ocupava o sexto lugar entre os países com maior índice de analfabetos (70% da população). Com essa realidade, as escolas radiofônicas

surgem para atender a população analfabeta, principalmente da zona rural, pois o rádio era o principal meio de comunicação da época. Na verdade, “o rádio significava, de forma concreta, a tecnologia a serviço da educação do homem campesino” (PAIVA, 2009, p. 51). O objetivo desse movimento era desenvolver uma educação que não negasse o saber do homem do campo, mas que contribuísse para construção de novos conhecimentos no intuito de motivar os camponeses a lutarem juntos pela superação das injustiças, questionando a realidade em que viviam e participando ativamente da sua vida em comunidade, por meio de um projeto educativo.

Então, em 21 de março de 1961, o presidente da república Jânio Quadros firmou em Brasília o Decreto n<sup>o</sup>, 50.370, tratando da criação da escola radiofônica. Dois anos depois, o MEB consolidaria, definitivamente, a parceria entre Igreja Católica e Governo Federal:

Em 1963, pelo Decreto n. 52267, o Governo Federal alterou o Decreto anterior e estendeu o atendimento do MEB para as áreas subdesenvolvidas do país, além de facilitar a concessão de canais radiofônicos aos bispos e também a autorização para a requisição de funcionários federais e autárquicos para prestarem serviços junto ao MEB. (OLIVEIRA, 1992, p.202).

Essa cooperação se daria por meio de convênios consolidados com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e outros Ministérios e Órgãos Federais, que repassariam os recursos recebidos do poder público para a CNBB. A alfabetização de adultos seria realizada por meio do MEB. Dessa forma, a Igreja Católica entraria com o pessoal, a organização e a execução do trabalho e o governo daria sustentação política e arcaria com os custos do projeto, além da liberação de funcionários públicos para trabalharem no MEB.

A novidade ficava por conta da utilização do rádio, instrumento de comunicação de massas, com o poder de difundir rapidamente qualquer mensagem, inclusive o pensamento católico junto às massas rurais. A esse respeito, Dom Eugênio Sales assim expressou-se: “Sempre pensava que devia haver uma maneira de atingir a todos, mesmo os mais pobres e os mais distantes. E esse meio eu o procurei durante anos”. (MEDEIROS, 1992, p. 1998). Dessa forma, o rádio deixava de ser visto como um simples instrumento de entretenimento e informação, e passava a ser utilizado como o mediador de uma educação à distância.

O rádio é um aparelho que transmite a palavra ou qualquer outro som a grande distância por meio da eletricidade (...). O rádio não é somente um poderoso meio de comunicação. O rádio é também veículo de boa formação moral e espiritual de homens que trabalham pela promoção de sua comunidade (...). O mundo rural não participava da grande comunidade brasileira. Surgiu então a ideia de educar pelo

rádio. As escolas radiofônicas foram instaladas. Graças ao rádio, o mundo rural libertou-se do isolamento (PAIVA, 2009, p. 112).

A partir desse momento, as primeiras escolas radiofônicas começaram a funcionar nas áreas rurais, ligadas à Arquidiocese de Natal e a primeira aula foi transmitida no dia 20 de setembro de 1958, pela professora Carmem Fernandes Pedroza, que aceitou o desafio de desenvolver um programa de alfabetização pelo rádio, atingindo no início 69 escolas da capital e municípios vizinhos (PAIVA, 2009). Neste quadro, é importante ressaltar que o objetivo era a educação sindicalista, que envolvia a dimensão política e a necessidade de ações mais incisivas e diretas. Contudo, com o peso da não manipulação, o trabalho era voltado para uma intensa preparação das lideranças, por meio das aulas, dos programas especiais, dos treinamentos, de reuniões locais, etc. Um segundo impacto foi o reconhecimento de que grupos, à direita e à esquerda, objetivaram a criação de sindicatos rurais, e a defesa de que houvesse o reconhecimento do pluralismo. O terceiro impacto foi o de reprovar a burocratização governamental, o populismo de fundações de sindicatos e suas federações (WANDERLEY, 1984).

Para ter em foco os textos de estudo e do material didático, uma síntese exposta pelo Fávero (2006) é importante:

a) o homem, a pessoa humana é o centro e o motivo de tudo o que existe no mundo, donde decorre o seu direito de viver uma vida humana plena – o que não ocorre no subdesenvolvimento; b) o homem constrói a história, porque tem (ou pode ter) consciência de sua situação e age (ou pode agir) para transformar a realidade em termos de melhoria de vida, através da participação, da união; c) o trabalho, que transforma a natureza e alicerça as relações com os outros homens, constrói a cultura, que expressa a visão concreta dos homens sobre o mundo e a história; d) há diversas visões de homens e diferentes concepções de mundo, as quais, ante as condições concretas de lugar e de tempo, dão origem às diversas ideologias; e) para o grupo cristão, e para aqueles grupos que se propõem respeitar em sua prática os princípios cristãos, a transformação das estruturas econômicas e políticas, em termos da passagem do subdesenvolvimento para o desenvolvimento, é uma luta, na qual as relações entre os homens devem ser de reconhecimento, nunca de dominação; f) a construção de um mundo plenamente humano exige a rejeição da ordem capitalista, porque injusta e exploradora, e aponta na direção de uma sociedade na qual possa haver a primazia do trabalho sobre o capital. (FÁVERO, 2006. p. 265).

Em virtude dos problemas enfrentados pelo país, a Igreja Católica por intermédio da CNBB, cedeu para o governo sua Sede de Emissoras Católicas, que funcionavam em todo o país, com o intuito de instalar o Movimento de Educação de Base (MEB) pelo rádio. O documento do MEB (1965) sobre as escolas radiofônicas enfatiza que:

Especial atenção foi dada às dificuldades e limitações que o rádio impõe como meio de comunicação. Essas limitações têm levado o MEB à elaboração de uma “pedagogia radiofônica” não ainda nitidamente sistematizada. Por outro lado, tem forçado o treinamento dos monitores para esta tarefa, qualificando-os, em terra que só o rádio atinge. (...) Tudo isso tem garantido ao MEB uma metodologia própria, metas muito específicas, atividades de pedagogia radiofônicas próprias e uma realização original de Educação de Base. (MEB, 1965, p.9)

A problemática educativa colocava questões de fundo. Como interpretar a conscientização na sua significação ideológica, seja numa perspectiva reformista, seja numa perspectiva revolucionária, um ponto estratégico utilizado pelos movimentos progressistas educativos e culturais da época; e como chegar às massas, a um povo localizado num tempo histórico. O debate clássico está em se saber como eliminar os riscos de dominação ideológica, pretendido ora pelos setores dominantes, ora pelos setores progressistas, sem imposições de “cima para baixo”. No caso específico do MEB, está em saber como se faria a adesão consciente à Igreja Católica (numa autêntica vida de fé), lutando pela promoção humana e contra as alienações históricas, a que se consideravam submetidos. Como relacionar o terreno específico da fé religiosa com o terreno político, com os riscos e responsabilidades que lhe são próprias. Uma caracterização rica do processo de consciência é formulada por Carlos Rodrigues Brandão:

1º) É realizado por dois ou mais sujeitos que se reconhecem como tais, dentro de uma relação dialógica. 2º) É uma consequência do caráter intencional da consciência, que é capaz de constituir-se como o processo de representação de seus conteúdos; a consciência é sempre consciência de alguma coisa. 3º) Contém pelo menos três elementos: os dois sujeitos que se conscientizam, mais a coisa de que tomam consciência. 4º) Implica, de parte de seus sujeitos, o reconhecimento pessoal da consciência-de-si, a comunicação e o mundo em que ‘se comunicam’ como ‘coisa intencional’ e, ao mesmo tempo, como campo de mediação do encontro de consciências. 5º) Realiza conteúdos na consciência conscientizada em que o sujeito vai de tornando progressivamente mais capaz de tomar consciência-de-si (dimensão individualizada), de sua dimensão de homem-no-mundo e das consequências atribuídas a essa dimensão, sob a forma de direitos do homem, seus compromissos etc. Conscientizar-se poderia ser, então, pensar as relações entre o significado próprio da existência humana e a circunstância histórica que determina pelo menos alguns dos aspectos mais importantes dessa existência. Assim, concluímos que a ‘consciência conscientizada’ é aquela capaz de pensar a sua época histórica ao mesmo tempo que se pensa e se determina nessa época. O homem conscientizador não pode deixar de ser, então, o homem comprometido com a história de sua época. (*apud* WANDERLEY, 1984, p. 116).

Completando a conscientização, ela estava relacionada obrigatoriamente com a politização, a necessidade imperiosa de mudanças estruturais a democracia realizada pelo povo, os trabalhadores rurais como agentes relevantes da história e na composição da

população brasileira. Educar com sentido político era essencial. No Movimento, distinguiram-se duas tendências: uma voltada centralmente para a educação política, com temor e resistência de uma atuação diretamente política; outra incorporando maior clareza da política como um todo e agindo nela.

Uma compreensão relevante e que aprofundava a imperiosidade política, numa linha crítica e mesmo revolucionária, foi a interpretação dada por Lima Vaz (1968), quando o MEB se debatia contra as discriminações postas pelo regime pós-1964, e suas relações institucionais com a hierarquia da Igreja. Buscando uma visão de mundo que os educadores deveriam ter, nos seus engajamentos com as classes populares:

Na perspectiva revolucionária [...] Somente uma interpretação científica da história que não poderia resultar das elaborações espontâneas da consciência dos proletários e deveria ser obra da reflexão dos intelectuais revolucionários, seria capaz de fundamentar uma consciência revolucionária: verdadeira consciência do proletariado. Caso contrário, ele ficaria sempre prisioneiro das representações ideológicas da classe dominante. Do mesmo modo, 'conscientização' na perspectiva revolucionária é apresentada como um processo para fazer passar a ideologia espontânea ou *vivida* das massas latino-americanas que é, necessariamente, uma ideologia de libertação, ao nível de uma ideologia *reflexa* ou, mais exatamente, de uma consciência *crítica*, em que essa libertação seja pensada dentro do único projeto que a pode tornar efetiva e real: dentro de um projeto revolucionário. (VAZ, 1968, p. 489).

Nesta perspectiva analítica, relaciona as experiências populares com os interesses centrais dos trabalhadores (operariado como foco básico), e busca ser praticada com as visões e ações dos intelectuais orgânicos, internos e externos às classes populares. Ela pode se dar nos âmbitos do Estado e da sociedade civil, assim como afirma Wanderley (1984). Tendo por base este contexto amplo, um foco relevante e também fundamental na atuação do MEB se localiza na cultura popular. Neste campo, a animação se centrava no movimento popular, o qual gera um movimento de cultura popular. O Movimento popular se assenta em três pressuposições:

a) só o povo pode resolver os problemas populares; b) tais problemas se apresentam como uma totalidade de efeitos que só pode ser corrigida pela supressão de suas causas, radicada nas estruturas sociais vigentes; c) o instrumento que efetua a transformação projetada é a luta política guiada por ideias que representam adequadamente a realidade objetiva. (MCP apud FÁVERO, 2006, p. 90).

Nas discussões sobre Educação Popular, é conhecido o debate sobre espontaneísmo ou dirigismo, sobre a autonomia dos movimentos sociais e, principalmente no

caso presente, com o campesinato – não considerado uma classe fundamental no sentido clássico, mas que deveria ser tratada como tal. Além destes conceitos sobre o pensamento e as práticas do MEB, um componente estratégico era o da animação popular. Mesmo enfrentando a situação considerada muito difícil pós-1964, a animação popular era entendida como um processo essencialmente político:

Porque era uma educação de vida comunitária, de participação comum nos problemas e soluções de cada dia e, por isso, é um processo gradativo de conscientização; b) porque estruturava a comunidade de tal forma que possibilita a participação política de cada um na vida da comunidade, através de grupos e trabalhos comuns; c) porque levava inevitavelmente a ampliar esta vida política para o processo político nacional. (MEB *apud* WANDERLEY, 1984, p. 226).

O sistema socioeducativo do MEB era emitido por meio de emissoras católicas, com ligações oficiais com o episcopado católico. Apesar de alguns conflitos internos, havia uma aprovação da população rural, por ele ser ligado à Igreja Católica. Os líderes e monitores questionavam as injustiças e a exploração, com denúncias. Neste sentido, Wanderley (1984) comentava:

[...] ao mesmo tempo em que negava, afirmava um mundo mais humano e justo, uma sociedade igualitária, um desenvolvimento dos homens em sua plenitude, formando sujeitos livres, ativos e responsáveis, e que conduzissem à libertação das classes populares. Um componente significativo, que englobava o conjunto destes objetivos, no sentido maior da politização e da animação popular, foi a *educação sindicalista*. Naquela época, houve uma potencialização do sindicalismo rural, vinda da parte do governo (Federal, Estadual e Municipal). (WANDERLEY, 1984, p. 46)

Nesse mesmo sentido, uma ex-coordenadora do MEB-Santarém expõe aqui a sua posição frente a este Movimento, quanto às orientações e os conflitos internos:

As atividades eram desenvolvidas com base na Teologia da Libertação, porém, com certa cautela, devido à repressão de alguns colegas que compunham o MEB. Apesar disso, o trabalho foi sendo desenvolvido com o apoio de Ranulfo Peloso e Geraldo Pastana. O enfoque dava-se na motivação da importância da organização e na luta pela conquista de seus direitos. A Teologia da Libertação tinha convergência com o método do Paulo Freire, no que concerne a ideia libertadora.

Dentro da equipe do MEB, havia um problema de pensamento ideológico. A equipe era composta por quinze educadores. Na Igreja Católica, havia divergência de concepções quanto à importância do trabalho do MEB em Santarém, esse foi um dos fatos que contribuiu para que o trabalho fosse consternado até os dias atuais (M. 65a. P<sup>21</sup>, Santarém, 2015).

Entre as propostas que traduziam a dinâmica acelerada e que reestruturaram o papel do

---

<sup>21</sup> M. 65a .P. É Pedagoga, trabalhou no MEB em Santarém, na década de 80.

MEB na educação sindicalista pretendida, estavam: transformar o camponês em sujeito responsável, ou seja, ele deveria receber a colaboração dos conscientizadores; perceber os valores autênticos da comunidade, os valores ideológicos viciados e os valores da consciência histórica atual. Nos debates, salientou-se a necessidade de analisar a realidade com bom senso e com pesquisas científicas. O grupo mais ligado a este instrumento de ação tinha por horizonte o socialismo e a luta como sendo principalmente política e complementarmente econômica. Outras questões se dirigiram para: o reconhecimento da estrutura de classe no meio rural; os impactos que a regulamentação do Estatuto do Trabalhador Rural trouxe para os sindicatos, jogando-os uns contra os outros, e choques entre os sindicatos de trabalhadores e dos pequenos proprietários; a necessidade da unidade do movimento camponês em todas as áreas, nas cúpulas e nas bases, analisando as convergências e as divergências sobre o imperativo de tornar as lutas mais avançadas e agressivas, dado que o processo estava se radicalizando. E o problema de entender se a discordância entre o objetivo econômico posto em primeiro lugar não era um jogo da reação dos proprietários para “amarrar” o processo.

Estas tensões existentes impediram que se formulasse um programa consensual de ação, dentro e fora do Movimento. Sobre a sua atuação específica, a meta era sempre o caráter educativo, mesmo no caso de que em alguns lugares ele mesmo tinha deflagrado o processo, mas continuava com a ajuda supletiva e defendendo que outras organizações assumissem o processo de sindicalização (WANDERLEY, 1984).

Ao lutar por um mundo regido pela justiça, pelas reformas estruturais nos campos econômico, político, cultural e religioso, bases imperativas das condições gerais que permitem aos homens se transformarem em sujeitos críticos e responsáveis, elementos da mensagem do MEB estavam conduzindo à “reforma intelectual e moral” de setores da sociedade civil; estavam influenciando modificações no pensamento e nas vontades da população atingida pelos efeitos das várias atividades executadas.

Com a crise de 1964, além da perseguição de lideranças e violências por parte de autoridades no poder contra os atores envolvidos nos movimentos, tidos como transformadores progressistas, também houve, na Igreja, impactos da crise. Membros da hierarquia e dos padres que realizaram cortes no trabalho, sofreram afastamento das ações de sua realização e mesmo repressão de pessoas que estavam engajadas naquela prática. Mesmo assim, o MEB continuou atuando em certas regiões do país, com mudanças significativas em sua atuação e mesmo resgatando ideias e ações coletivas anteriores, no mundo rural.

### 2.3 O MEB EM SANTARÉM

Em 1964 o bispo diocesano de Santarém D. Tiago Ryan participou de um encontro nacional dos bispos com o propósito de desenvolver um trabalho na área de educação similar ao que estava sendo realizado no Nordeste. Contatou com um grupo de educadores ligados à Igreja e fundou o MEB em 23 de janeiro de 1965, e suas atividades na região duraram cerca de 30 anos, organizando uma equipe sob a coordenação da professora Francisca do Rosário. (COLARES, 2005, p. 99).

Fala de uma entrevistada:

Em 64 eu estava lá em São Paulo, não sei como o Frei Juvenal me descobriu. Eu estava em Porto Alegre você acredita? Num hotel, aí um telefonema foram me chamar; aí eu disse: mais não é possível que me descobriam, que eu não dei endereço, vim de São Paulo pra cá. Era o Frei Juvenal: Ah, vem logo, vem logo; aquela brincadeira, aí eu vim, era pra rádio, mas quando eu cheguei já tinham inaugurado a rádio; no dia da inauguração eu não estava. Aí foi esse negócio do MEB que tinha pra fazer estágio no nordeste aquela coisa toda pra conhecer... Eu fui, estive lá pra conhecer o trabalho. Fiquei pouco tempo, 15 dias no máximo, era só mesmo pra muita gente do nordeste de outros lugares só pra eles informarem, eu tinha que voltar pra São Paulo, estava fazendo um curso de supervisão lá... por que eu nunca fui funcionária da diocese eu sempre trabalhei eu lecionava a noite no Frei Ambrósio, dava o dia, eu era voluntária. (M. 92a. A<sup>22</sup>. Santarém, 2015).

Segundo Colares (2005),

Em 25 de julho de 1964 foi inaugurada a Rádio Emissora de Educação Rural de Santarém, com dois terços da programação destinada as atividades do MEB, que funcionava no mesmo prédio. O MEB e a Rádio Rural representaram de certa forma uma continuidade do trabalho realizado durante a Campanha nacional de Erradicação do Analfabetismo. A Rádio Rural de Santarém é fruto da educação de

D. Tiago Ryan que compreendeu a importância desse veículo de comunicação para o desenvolvimento da região e para o desempenho das atividades pastorais numa prelazia de grande porte como a de Santarém [...] (COLARES, 2005, p. 100).

Quando a Rádio Rural começou a funcionar já tinha definida sua função, na Região Amazônica, como importante veículo de comunicação e interlocutor das ações desenvolvidas pelas equipes da Prelazia. Além disso, a emissora teve papel fundamental no trabalho de “alfabetização realizado pelo MEB” em Santarém. A fundação da rádio e a implantação do MEB foram divisores de águas na educação dessa cidade, pois, iniciaram um

---

<sup>22</sup> M.92<sup>a</sup>. A . É assistente social atuou no MEB na década de 80.

processo que pode ser descrito como uma “terceira instância”, que posteriormente foram chamados de “Sistema Rádio Educativo de Santarém (SIRESA)”. Esses instrumentos agiam em sinergia, pois, tinham a finalidade de fomentar a “educação integral Homem Amazônida, visando sua autopromoção” (PIMENTEL, BONATO E SILVA, 1997, p. 16).

Vários fatores contribuíram para o excelente desempenho do trabalho do MEB e da Radio Rural, um deles era a carência de atuação da rede municipal e estadual na área rural do município, o que contribuía para o alto índice de analfabetismo naquela época, um percentual acima “50% da população existente não era alfabetizada”. Outro fator que contribuiu significativamente nesse processo era o pagamento inadequado dos profissionais da rede de educação, “aquém do mínimo regional”, que por muitas vezes eram pagos forma irregular, elementos que desmotivavam os professores em sua atuação em sala de aula, causando com isso, um esvaziamento do referido profissional nas comunidades mais distantes. Para suprir a necessidade de garantir professores nas comunidades, alguns religiosos (padres) que exerciam suas funções nestas regiões, acabavam assumindo o compromisso de pagar os salários dos professores, para que os comunitários pudessem ter um mínimo de acesso à educação, no entanto esse esforço não trazia uma solução definitiva para grande problema. (GABLER, 1996, p. 47).

A proposta dos sistemas radiofônicos escolares implementados na época pela Prelazia de Santarém, seguia passos importantes dentro de uma estratégia nacional. Segundo Fávero (2004) essa estratégia consistia em:

- a) Equipe Local (ou Central), constituída junto a uma emissora, em geral de propriedade da Igreja e sob responsabilidade do Bispo Diocesano, compreendendo coordenação e apoio administrativo, supervisores responsáveis pela escolha e treinamento dos monitores e pelo funcionamento das escolas; professores-locutores, encarregados da produção e emissão de aulas e outros programas educativos. Os elementos dessa Equipe, antes de iniciarem o trabalho, eram treinados e selecionados pela Equipe Técnica Nacional.
- b) Monitores, elementos da comunidade, que desenvolviam trabalho voluntário e gratuito, na instalação da escola, matrícula dos alunos, controle de sua frequência, auxílio aos alunos para o aproveitamento das aulas radiofonizadas, aplicação de provas, envio de relatórios mensais sobre o andamento da escola. Fixava-se como requisito mínimo que soubessem ler e escrever e demonstrassem capacidade para seguir as instruções das aulas radiofonizadas. Eram treinados para suas funções e apoiados pelos supervisores, inclusive nos trabalhos comunitários. Para isto, desejava-se que tivessem liderança efetiva, ou pelo menos potencial, e cuidava-se de sua capacitação e promoção.
- c) Escolas radiofônicas, que funcionavam em escolas isoladas, salas paroquiais, sede de fazendas, barracões construídos para esse fim e, sobretudo nas casas dos próprios monitores, de acordo com a tradição das escolas de "professores leigos",

com instalações pobres: mesa e bancos de madeira rústica. O MEB forneceria quadro de giz, rádio-cativo (a pilhas e sintonizado apenas na estação que transmitia as aulas e os programas educativos) e lampião de querosene, cartilhas e livros de leitura. As emissões eram feitas no começo da noite e as escolas funcionavam em horário adequado à população rural. Esperava-se que os alunos - adolescentes, jovens e adultos - não só aprendessem a ler, a escrever e assimilassem as noções da educação de base, mas, sob a liderança do monitor, concretizassem essa educação executando tarefas diversas na comunidade: campanhas de filtro, fossa, vacinação, registro civil. Esperava-se ainda que se comprometessem com outros trabalhos de desenvolvimento comunitário: organização de clubes, grupos de representação ou organizações de classe. (FÁVERO, 2004, p. 4).

As fichas de cadastro do monitor seguiam um modelo padrão, conforme ficha abaixo:

Figura 5: Ficha de cadastro dos monitores

**PROGRAMA MEB - ALFABETIZANDO EM PARCERIA**  
**CADASTRO DO MONITOR**

CIDADE: ... SANTARÉM ..... BAIRRO: ... MARARU ..... ESTADO: ... PA  
 COMUNIDADE OU ORGANIZAÇÃO: .....

**Dados Pessoais** FONE: 522-2427

NOME: ... ELIZABETE MARTINS DA SILVA .....  
 SEXO: ... Feminino ..... DATA DE NASC.: ... 25 - 06 - 74 ..... EST. CIVIL: ... Solteira .....  
 Nº FILHOS: ... x ..... NATURALIDADE: ... Paraense (Santarém) .....  
 PROFISSÃO: ... Professora ..... ESCOLARIDADE: ... 2º Grau Magistério .....  
 ENDEREÇO: ... Av. Presidente Costa e Silva, .....  
 DOCUMENTO PESSOAL: ... C.I. .... Nº: ... 2626508 .....  
 RENDA MENSAL: ..... ORIGEM DA RENDA: .....  
 ATIVIDADE NA COMUNIDADE OU ORGANIZAÇÃO: ... Catequista .....

**Dados da Ação Alfabetizadora**

JÁ FOI MONITOR ANTES: Sim (X) Não ( ) PERÍODO: ... 94 .....  
 ATUALMENTE: .....  
 Nº DE TURMAS: ..... Nº DE ALUNOS: ..... HORAS/AULAS (Semana): .....  
 LOCAL ONDE FUNCIONA: ..... HORÁRIO: .....

Fonte: Biblioteca Seminário São Pio X, 2015

Desta forma, o MEB-Santarém seguia a mesma proposta metodológica, identificando o processo de desenvolvimento e organização de comunidades, a partir de uma perspectiva política. As ações eram desempenhadas com base na capacitação de lideranças locais e da vivência popular. A ex-coordenadora do MEB-Santarém cita o caso de um monitor, que angustiado diante das descobertas feitas nas discussões do grupo, afirmava que a “maior raiva dele foi ter conhecido o MEB. Isso porque ele viu tanta coisa e não podia fazer nada, e se achava frustrado de ter aprendido a despertar para a realidade e na prática não poder empregar nada daquilo” (COLARES, 2005, p. 103).

As palavras geradoras seguiam um parâmetro de elaboração gramatical, assim, continham “todos os fonemas da Língua Portuguesa e devem incluir todas as dificuldades de pronúncia e escrita (s,ss,ç, ch,x, lh, e outros terrores gramaticais)” eram levantadas com a

participação dos comunitários que as identificavam conforme a dinâmica do seu dia a dia, pois, deviam ter um sentido para as pessoas do lugar, “os sentidos devem ser apontados para a questão da vida, do trabalho, devem ser símbolos concretos da existência real das pessoas”. Vejamos: mata, pote, canoa, itaúba, capela, saúde, vacina, festa, futebol, cachaça, boto tucuxi, rádio, Índio, regatão, querosene, prefeito, terra, posse, Amazonas, tucunaré, juta, farinha, garimpo, natureza, sindicato, comunidade, organização entre outros. “As palavras geradoras não precisam ser muitas. De 16 a 23 é o bastante”. (BRANDÃO, 2005, p. 33). De acordo com a coordenadora, na experiência de elaboração do material didático foram selecionadas dezoito palavras geradoras:

Assim bem tiradas da vida deles porque nós aprendemos que trabalhar com o povo era preciso mergulhar na realidade dele, conhecer a realidade dele, pra trabalhar junto com ele. Nada de eu chegar lá e levar mudança. Conhecer pra poder transformar. Então agente trabalhava desse jeito. (M. 55a.P, Santarém, 2015).

#### Na experiência do MEB-Santarém...

as atividades que mais se destacavam eram os programas radiofônicos com ênfase educação de jovens e adultos; programa “Uma hora para todos” – com informações, de entretenimento e de notícias da comunidade; e o Programa “Nossa Terra, Nossa Gente”, no qual os comunitários tinham a oportunidade de resgatar a (sua) cultura, recitar poemas, poesias e suas canções. Outra ação desenvolvida pela equipe na época foi à elaboração das cartilhas com a linguagem adequada com a realidade das comunidades, abordando temas como a agricultura, a organização comunitária e a cultura local. Em paralelo a essas atividades, alguns integrantes da equipe do MEB, acompanhavam a organização dos trabalhadores nas suas referidas categorias. (M. 65a. P, Santarém, 2015).

No dia 20 de maio de 1965, as “escolas radiofônicas” começaram a funcionar em Santarém, quando a Rádio Rural (emissora da Diocese de Santarém) desenvolveu uma primeira experiência educativa por meio deste recurso que buscava promover a alfabetização de jovens e adultos. A experiência começou com 36 comunidades atingindo 1.036 alunos. Primeiramente as “escolas radiofônicas” instalaram-se em comunidades perto do local central onde a Prelazia estava instalada, isso porque a Rádio Rural não possuía equipamentos de alta potência com capacidade de atingir a extensão territorial de Santarém. Tais escolas foram instaladas, preliminarmente, com a finalidade de alfabetizar as pessoas adultas; com o passar dos tempos, as crianças também receberam as referidas escolas para sua alfabetização. (GABLER, 1996, p. 47).

Ao analisar os documentos com roteiro das aulas radiofônicas, identificamos que



No período de 1970 a 1972, o número de escolas radiofônicas e alfabetizandos eram sempre crescentes, sendo considerados como os anos áureos dessa experiência educativa. Nessa época, o MEB atingia 318 comunidades trabalhadas com dois mil e duzentos alunos de alfabetização e quatro mil alunos de ensino supletivo de 1ª a 4ª série. Esses números referem-se a toda a área de abrangência nos municípios de Santarém, Monte Alegre, Prainha e Alenquer<sup>24</sup>. Em 1973, a situação do MEB ficou muito delicada. Os constantes cortes nos orçamentos da entidade obrigaram a uma redução considerável da área de atuação e da proposta de atividade. A partir de 1980, a situação piorou ainda mais, ao ponto de se cogitar o fechamento de alguns departamentos: a crise, contudo, foi vencida com muito empenho, economia e bom senso das equipes assim como confirma Gabler (1996).

Uma das maiores contribuições do MEB Santarém, foi sem dúvida a implantação das escolas radiofônicas na zona rural. As grandes dificuldades enfrentadas pelo sistema residiam nos recursos limitados diante de um elevado número de analfabetos espalhados numa área geográfica tão extensa. Era, portanto, um grande desafio que precisava de coragem para se enfrentado. Diante disso, o rádio se constituía em um eficiente veículo de educação, tanto para a economia de recursos, como do ponto de vista da abrangência, uma vez que encurtaria as distâncias e atingiria o maior número possível de alunos.

O processo de construção histórica do trabalho do MEB iniciou em algumas comunidades da região da várzea de Santarém, quais sejam: Boca de Cima do Aritapera, Vila de Aritapera, Santa Terezinha, Água Preta, Surubiu Açu, Ilha do Palhão, Saracura, Tapará entre outras. Inicialmente, a ação foi desempenhada pelas “professoras Mirasselva Corrêa (primeira supervisora), Olinda Lima (esta saiu da equipe logo depois) e Conceição Castro (que participava da equipe fundadora do MEB em Santarém, sob a coordenação da professora Francisca do Rosário Carvalho)”. Compunha também a equipe: Haroldo Sena, Eulógio Cruz, Zuila Lemos (primeira professora de aulas radiofônicas), Aurenice Araújo entre outros, os membros da equipe iam aumentando, pois, o trabalho ia crescendo dentro da comunidade (GABLER, 1996, p 50-51).

As figuras a seguir refletem a dinâmica de trabalho dos monitores nas comunidades de várzea:

---

<sup>24</sup> Monte Alegre, Prainha e Alenquer são municípios vizinhos.

Figura 7: Ambiente de comunidade de várzea da década de 1970



**Fonte:** Arquivo pessoal M.73a.P<sup>25</sup>, 2015

Frei Ervano Reichert foi o responsável das viagens iniciais, ao visitar as comunidades rurais ia conduzindo os supervisores do MEB “como eram chamados os que desenvolviam o trabalho de educação de base nas comunidades rurais”. Para desenvolver o trabalho, primeiro era realizada uma reunião onde se fazia o levantamento prévio das pessoas analfabetas existentes e apresentava-se a proposta de implantação do “Sistema Rádio-educativo”, explicava-se como seria a escolha dos monitores, por fim, organizava-se o processo de funcionamento da escola. (GABLER, 1996, p.51).

O envolvimento das comunidades foi um elemento fundamental na implementação da proposta do MEB. Frente aos problemas financeiros vivenciados no cotidiano, as comunidades organizavam eventos, bingos e promoções para arrecadar recurso para ajudar na manutenção e funcionamento da escola. Com o valor arrecado eram comprados “de pilhas para rádio, querosene para o lampião ou lamparina e mesmo para aquisição de materiais e equipamentos como quadro negro, giz, filtro entre outros materiais”. As aulas ocorriam no período noturno, o que dificultava a participação dos alunos, pois, após um dia intenso de trabalho na lavoura estes já estavam exaustos para participar das aulas. Os monitores também enfrentavam dificuldades para ministrar a aula, pois, a iluminação no ambiente era problemática, o sinal do rádio não era tão bom e ainda tinha a questão dos bichos e insetos como, “carapanã”, apenas uma grande força de vontade sustentava a realização das aulas (COLARES, 2005, p.101).

---

<sup>25</sup> Idem.

Quando os professores corrigiam os cadernos era comum estarem sujos de cinzas de lamparina e sangue tirado dos alunos pelo carapanã. Isso sem falar das noites chuvosas, nas quais os alunos e monitores tinham que enfrentar os caminhos enlameados que levaram a escola (GABLER, 1996, p.52).

Figura 8: Equipe de monitores da década de 1980



Fonte: Arquivo pessoal M.73a.P<sup>26</sup>, 2015

A figura a seguir registra a capacitação de monitores:

Figura 9: Oficina de capacitação de monitores da década de 1980



Fonte: Arquivo pessoal M.73a.P<sup>27</sup>, 2015

---

<sup>26</sup> Idem.

<sup>27</sup> Idem

O material utilizado para ministrar as aulas nas comunidades estava adequado com nível do ensino, eram usados como instrumentos didáticos: cartazes e cartilhas, folhas e desenhos, todos apropriados à necessidade pedagógica e fornecidos pelo MEB. Entre 1965 e 1985, o processo pedagógico usou instrumentos e materiais elaborados com a participação de um grupo interdisciplinar composto pelos monitores, pelos próprios alunos e pelas as lideranças das comunidades. Assim, o método usava os “[...] relatórios, as cartas, convite de festas e quaisquer escritos enviados para o MEB, eram transformados em textos para o ensino de português, matemática e as demais disciplinas[...]”. Também eram usados nas aulas os assuntos do dia a dia, estes serviam de informações essenciais para as conversas sobre a organização política da comunidade. (GABLER, 1996, p.52).

Figura 10: Planejando do ciclo adotando o método de Paulo Freire, final da década de 1960.

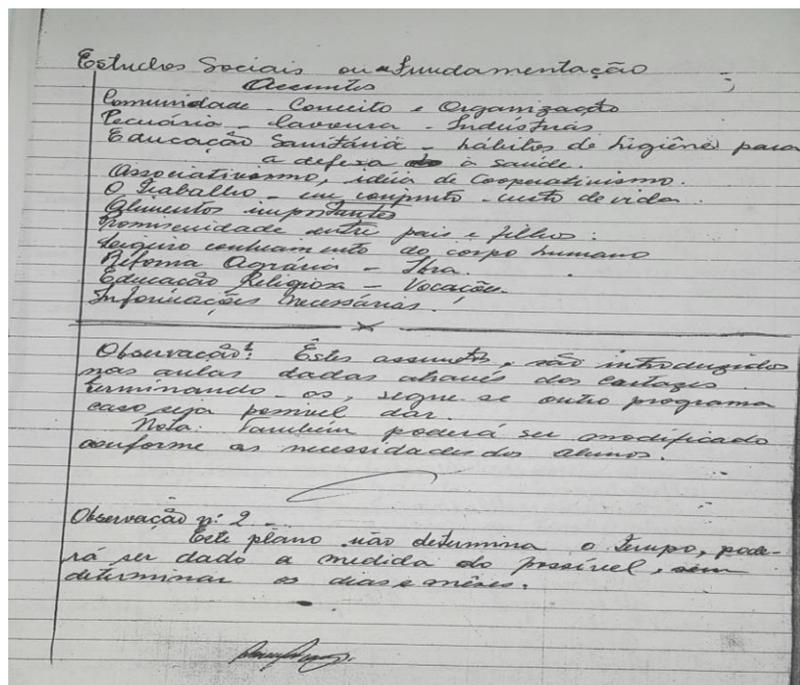
*Palavras quadradas*

Planejamento  
anual ou  
plano de curso  
— 1967 —  
1º Ciclo  
  
Aurenice Sousa de Araújo

Plano de curso em anual  
Escola Rádiofônica do Movimento de Educação de Base - (M.E.B.)  
Professora Aurenice Araújo  
Horário  
Ciclo 1º - ano: 1967  
Programa de: Português, Matemática e estudos  
Sociais

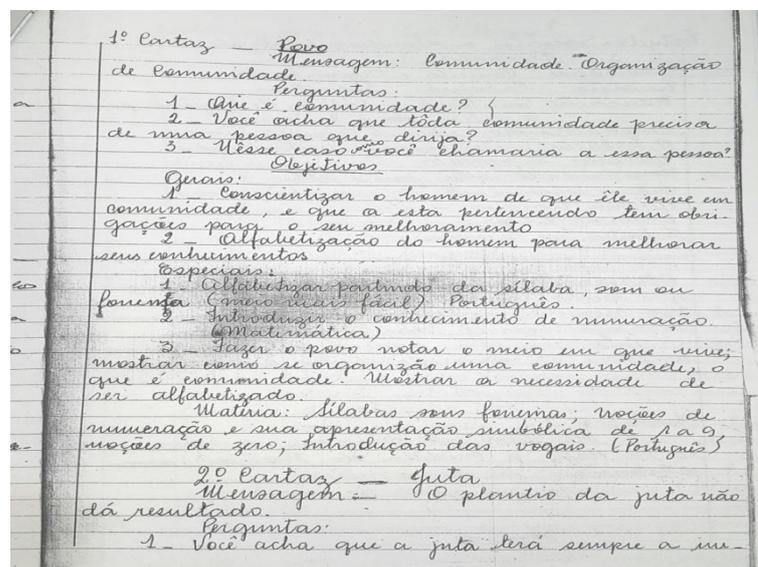
**Português:**  
Assunto - Silabas, sons ou fonemas, vogais.  
Consoantes. Alfabeto. Emprego de maiúsculas.  
Número de silabas. Nomes próprios e comuns.  
Flexão de número gênero e grau de palavras  
do vocabulário do aluno. Letras dobradas  
palavras com a mesma significação e com  
significação oposta. Acentos - sinais mais co-  
muns.

**Matemática**  
Assunto - Numeração e sua repre-  
sentação simbólica de 1 a 9 - Noções de zero.  
Sistema monetário brasileiro - Cruzado novo.  
Unidade de quantidade - Sistema de medidas.  
Formação de dezena unidade e centena. Números  
pares e ímpares. Centenário do Calen-  
dário. Numeração até cem. Leitura de horas  
em relógio. Metro. Medidas de comprimento.  
Operações fundamentais - Medidas de mader



Fonte: Arquivo pessoal M.73a.P

Figura 11: Palavras Geradoras



Fonte: Arquivo pessoal M.73a.P<sup>28</sup>, 2015

As palavras geradoras compunham “a menor unidade da pesquisa”, isto porque estas não exercem apenas uma única função, elas vão além, são elementos que ajudam a entenderem a realidade local da comunidade, por isso, a importância de serem palavras do cotidiano da comunidade. Completando essa lógica, Brandão (2005) afirma que:

<sup>28</sup> Idem

[...] as palavras não só um instrumento de leitura da língua; são também instrumentos de releitura coletiva da realidade social onde a língua existe, e existem os homens que a falam e as relações entre os homens. Portanto as palavras precisam servir para as duas leituras e os seus critérios de escolhas são três, dois deles usuais em outros métodos, o outro, novo e renovador:

- 1º) a riqueza fonêmica da palavra geradora; 2º) as dificuldades fonéticas da língua;
- 3º) a densidade pragmática do sentido. (BRANDÃO, 2005, p. 32).

A linguagem utilizada no programa de alfabetização tinha a finalidade de ir além do aspecto educacional, ou seja, o ato de ler e escrever. Pretendeu-se acima de tudo, ser uma fonte de inspiração para o homem do campo no que tange à conscientização deste, a importância da liberdade do pensamento, e que o camponês pensava que deveria ser ouvido no âmbito de sua comunidade e além dela. O processo de alfabetização foi incorporado desde o princípio como parte do método de conscientização da comunidade. Dessa forma, buscou-se proporcionar um olhar amplo para os alunos, isto porque, a finalidade era motivá-los a envolver-se nas organizações de classe e profissionais para construírem coletivamente um desenvolvimento comunitário (GABLER, 1996, p.64).

O método era minuciosamente controlado, as atividades escolares eram controladas por meio de fichas de matriculas, frequência e relatórios que davam conta do rendimento escolar dos alunos. Esse processo de avaliação ocorria todo mês com o objetivo de apreciar os trabalhos e oferecer oportunidades para melhorar a aprendizagem. Nesses encontros, os monitores criavam alguns materiais pedagógicos para serem usados nas aulas, como: “flanelógrafos, quadro de pregos, trabalhos de recortes e colagem, bingos de palavras, jogos com nomes de pessoas, cartazes e murais”. (PIMENTEL, BONATO E SILVA 1997, p. 39)

Segundo Gabler (1996, p. 53), “aulas de alfabetização eram dadas através do modelo audiovisual analítico sintético, dentro da proposta de Paulo Freire, a qual norteou todo o trabalho do MEB-Santarém durante vinte anos (1965-1985)”. A metodologia adotada pela equipe tinha a finalidade de alfabetizar com o uso de uma palavra-chave, que compunha o cotidiano dos alunos que estavam sendo alfabetizados; as palavras deveriam conter conteúdo pra fundamentar as discussões, quanto os fonemas necessários ao ensino da leitura. Dessa forma, realizar essa atividade através do rádio, exigia dedicação e conhecimento técnico daqueles que exerciam alguma função no MEB. Os desafios eram superados quando aumentava a quantidade de alunos matriculados, isto porque a metodologia aplicada tinha

resultado concreto no período de 6 a 12 meses, na alfabetização de jovens e adultos em um curto espaço de tempo.

Nesse sentido, segundo uma ex-coordenadora do MEB-Santarém:

O MEB é um trabalho completo é conscientização integral do homem. integral o homem por que agente começa do homem mostrando quem era o homem, que você é a pessoa humana né. Tudo começa pela pessoa humana, a pessoa humana feita a imagem e semelhança de Deus. Ali entrava questão evangelização a gente colocava ia levando ia levando. Então, ia mostrando tudo isso (M.73a.P<sup>29</sup>, Santarém, 2015).

A proximidade ao homem do interior e sua vontade de servi-lo e de responder realmente aos seus problemas pertencem à segunda fase do MEB em Santarém, em que se passou a incentivar, no lugar da organização sindical, a organização e a ação comunitária. Essa metodologia era realizada por meio da alfabetização, dos cursos para mães, cursos de primeiros socorros, criação de clubes de venda e da promoção da feira anual do lavrador que visa fomentar o "desenvolvimento do homem integral", mas o reduz às dimensões da sua "comunidade", entendida como os que habitam o mesmo lugar e participam juntos de atividades comunitárias. (GABLER, 1996, p.61)

Metodologicamente o MEB desenvolveu suas atividades junto à população, a partir de suas necessidades e descobertas, procurando conjuntamente a solução dos problemas enfrentados. É um processo de conscientização que acontece no momento em que o homem se descobre como pessoa e percebe o que está em sua volta, os problemas, a situação na comunidade, no município, no Estado, no país e no mundo. Ou seja, o homem se conscientiza por si, o MEB apenas fornece subsídios para que sua autodescoberta se processe (GABLER, 1996, p.67).

Essa filosofia estava presente nos departamentos espalhados pelas regiões do Brasil e em Santarém não foi diferente. Na opinião de D. Tiago Ryan, bispo emérito da Diocese e fundador do MEB em Santarém.

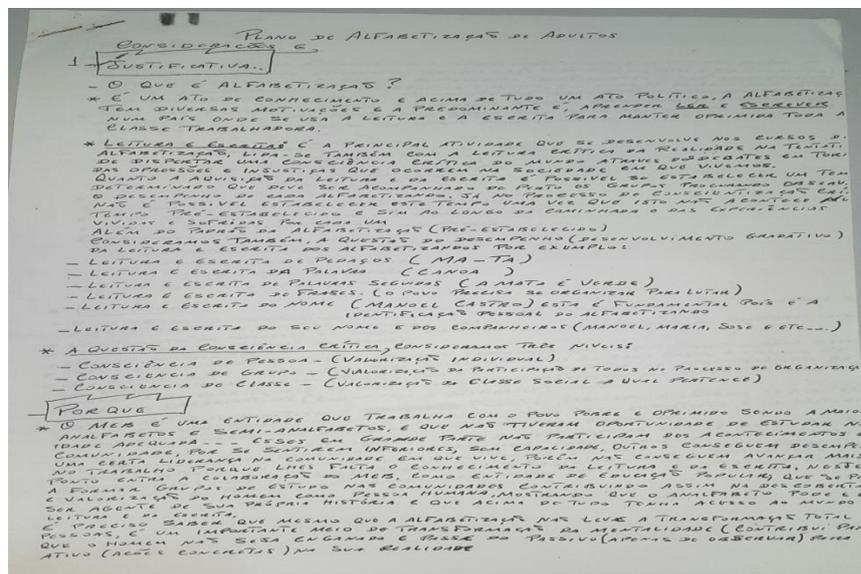
O Movimento veio no momento certo e “desenvolveu com destreza, desprendimento e sacrifício pessoais um trabalho de grande porte para a valorização da criatura humana tendo com o objetivo de evangelizar o povo, através da Rádio Rural. Três grandes fases podem ser destacadas: A primeira da escolarização que vai desde a alfabetização de Jovens e Adulto a convênios com o Estado para estudos supletivos de 1ª a 4ª séries. A segunda a partir de 1969/70 que foi o trabalho de animação popular com a promoção de eventos como feiras e festas, cursos e a criação de grupos comunitários. (COLARES, 2005, p. 100).

---

<sup>29</sup> M. 73a.P. É Educadora, coordenou o MEB em Santarém, na década de 1980.

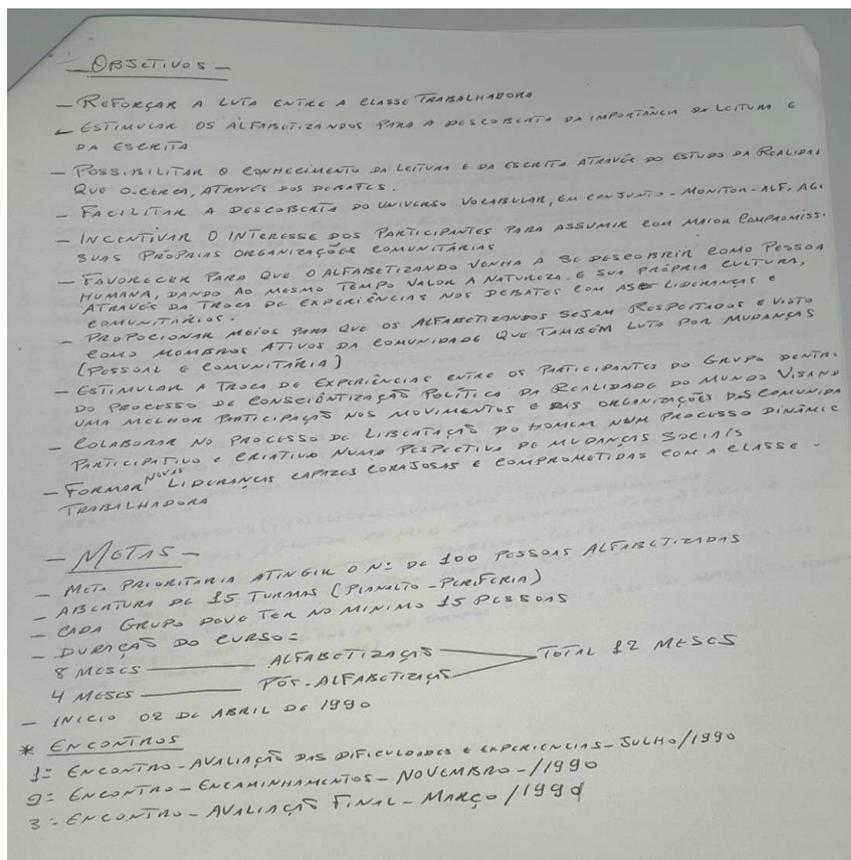
Seguindo a lógica do método, conscientizar pode ter sido considerado a palavra de ordem de muitos componentes do MEB em Santarém para o trabalho, luta e articulação dos sindicatos rurais e dos movimentos de classe. Em uma primeira descrição, pode-se pensar em três aspectos do trabalho no município: resgate da cidadania, ação sindical, organização popular e comunicação popular. No entanto, observa-se que o direcionamento para a organização sindical ganha força no início da década de 1990.

Figura 12: Plano de alfabetização para lideranças sindicais, área urbana, na década de 1990.



Fonte: Arquivo pessoal M.73a.P<sup>30</sup>, 2015

<sup>30</sup> Idem



Fonte: Arquivo do Seminário São Pio X, 2015

Neste período, a equipe estava reduzida, porém, a orientação político/pedagógica já estava bem entrosada com a proposta da FASE e da Catequese Rural. O sujeito deveria se (re)conhecer dono de sua história, para isso deveria lutar pelas condições necessárias tentando romper os obstáculos produzidos de sua realidade. Assim, pregava o método utilizado pelo MEB, em parte baseado nas lições do educador Paulo Freire, no qual a autonomia dos sujeitos se constituía em sua filosofia de trabalho e de vida, centralizando o papel dos educadores para entre outros aspectos ensinarem aos seus educandos/as a “Serem Mais.” (FREIRE, 2010). O MEB, então, era mais que “um movimento de alfabetização e educação de base através das escolas radiofônicas a um movimento de educação e organização política dos trabalhadores rurais.” (FÁVERO, 2006, p 141).

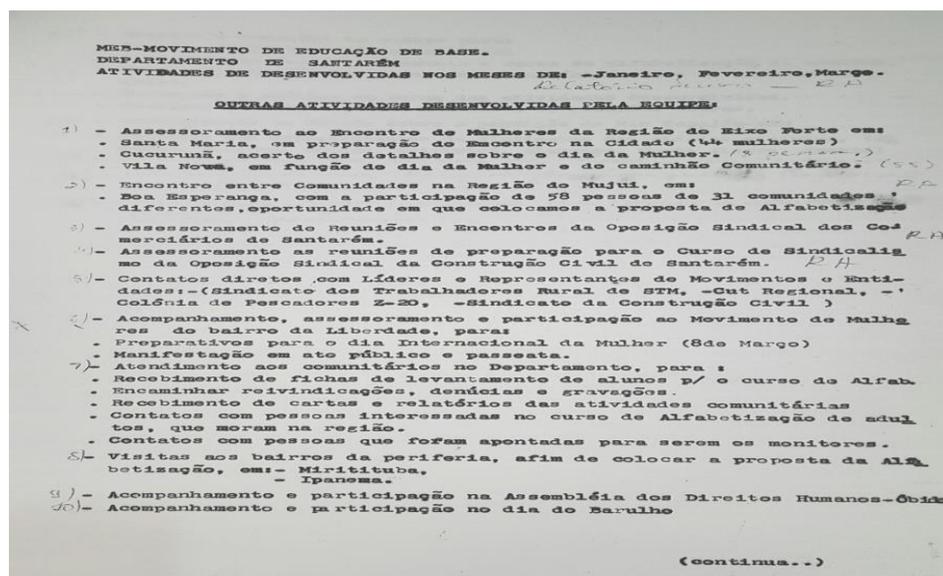
Nessa perspectiva, pode-se pensar como foi significativo o trabalho do MEB. Primeiro porque ao alfabetizar a população rural, proporcionava-se conhecer e compreender o mundo em que vivia, encorajando-a a seguir adiante, seguir questionando, problematizando a sua condição de população pobre, desassistida e, sobretudo rompendo a naturalização da pobreza que passava a partir desse método de ensino a historicizar o conjunto de causas que

levavam àquela situação, propondo assim formas e caminhos para a organização do povo; em Santarém ficou mais próximo desta lógica a partir de 1988.

A partir de 1988/89, a terceira fase, que entra para o campo da assessoria e formação de dirigentes do movimento popular e sindical. Em 1994, o Departamento MEB de Santarém atuou com: alfabetização, em parceria com a Universidade Federal das Associações de Moradores e Organizações Comunitárias de Santarém (FAMCOS); Movimento Sindical, com. O Sindicato de Trabalhadores Rurais de Santarém e comunicação popular, através de programas diários na Rádio Rural. (COLARES, 2005, p. 104).

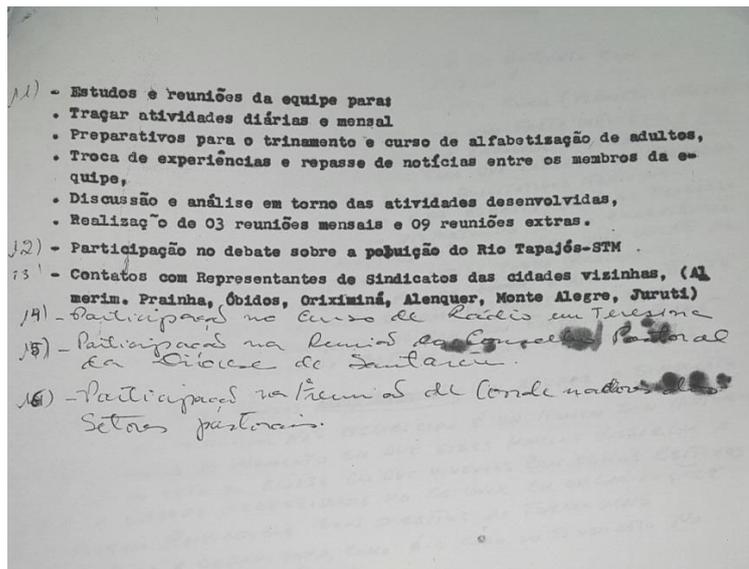
Em síntese, o pensamento de D. Tiago Ryan evidência que a educação nesse aspecto era um processo de vida e busca de soluções. Homens e mulheres buscam por meio da troca de experiências e da aquisição de novos conhecimentos e novos rumos. A Educação Popular desenvolvida pelo MEB é, portanto, a conexão das pretensões de pessoas que se comprometem com a luta para transformar a sociedade, resgatando os valores, exigindo e propondo novas formas de luta através da participação de todos, em busca de um ideal alimentado e construído por todos. Analisando esta terceira fase, observa-se uma forte presença do MEB no fortalecimento das organizações dos trabalhadores do campo e da cidade, assim como, na estratégica atuação junto à Federação das Associações de Moradores da Área Urbana da Cidade (FAMCOS).

Figura 13: Plano de atividades desenvolvidas com outras instituições da área urbana no início da década de 1990.



Fonte: Arquivo pessoal M.73a.P<sup>31</sup>, 2015

<sup>31</sup> Idem



Fonte: Arquivo do Seminário São Pio X, 2015

A metodologia adotada pelo MEB era fundamentada no diálogo, no respeito à cultura do povo e na valorização da pessoa. Por isso, existia uma afinidade de solidariedade e uma densa amizade “entre coordenadores, supervisores, monitores, alunos e outras lideranças comunitárias em geral” que prevalecia nas relações. As visitas dos supervisores nas comunidades gerava uma grande expectativa entre os comunitários. Essa valorização sentimental, dispensada aos “mebianos”, transformava o trabalho educativo em atividade prazerosa, elemento que ajudava para que houvesse um “melhor desempenho na função do agente”. (GABLER, 1996, p.53).

Uma escola radiofônica numa comunidade rural tem por objetivo fundamental a integração cultural e econômica desta comunidade na comunidade maior, através da transmissão sistemática de instrumento de comunicação e produção e a motivação de atitudes. A instrumentalização e especialmente a alfabetização tomada isoladamente, perdem seu significado e sua motivação para as comunidades rurais e para o homem do campo. (FÁVERO, 2004, p. 9).

Não se pode deixar de lembrar que como toda educação que não se esgota na pura instrução, a escola radiofônica não se esgota em si mesma: ela produz frutos na própria comunidade criando outras atitudes educativas (i.e. clube de mães, clube de jovens, clube agrícolas, associações de moradores, cooperativas etc.). A escola desta forma deve ser entendida dentro de conjunto maior das atividades e na vida das comunidades<sup>32</sup>.

<sup>32</sup> FÁVERO, 1971, p. 10-12.

A conscientização foi a predominante no MEB-Santarém desde o início de suas atividades. Retomando o que está previsto em nossos objetivos, podemos constatar que a população deveria ser conscientizada. O trabalho do MEB em Santarém condescendeu à proposta educativa. De acordo com Paulo Freire, que sempre defendeu a tese de que “ninguém conscientiza ninguém, as pessoas se conscientizam a si próprios”. Portanto, a adesão a essa ideia norteou o processo educativo em desenvolvimento. Trabalhava-se junto ao homem do campo oferecendo elementos de reflexão sobre sua realidade que resultava na conscientização. (FREIRE, 1980, p. 32).

Segundo o MEB (1965, apud Brandão, 1990, p. 36), progressivamente,

o MEB transportou o melhor de sua prática para uma presença direta nas bases e para a organização de trabalhos sócio-políticos nas comunidades”. Progressivamente também, o conceito de educação de base foi substituído pelo conceito de animação popular: “um processo de estruturação de comunidades e organização de grupos, progressivamente assumido por seus próprios membros, a partir de seus elementos de liderança. A comunidade organiza-se em consequência da descoberta de seus valores e recursos frente a suas necessidades, em busca da superação de seus problemas sociais, econômicos, culturais, políticos e religiosos e no sentido da afirmação de seus membros como sujeitos.

#### 2.4 FASE E A IGREJA CATÓLICA: CONSTRUINDO O PODER POPULAR

A FASE é uma das ONGs mais antigas e respeitadas do Brasil. Criada em 1961, seu objetivo é contribuir para a construção de um modelo de desenvolvimento do Brasil que respeite os direitos humanos, o meio ambiente e que promova a democracia e a solidariedade. Desde a sua origem, esteve comprometida com essa missão. De atividade assistencial, atuando inicialmente em programas de alimentação, a instituição modifica sua linha de trabalho e, a partir de 1976, passa abraçar a filosofia de promoção do desenvolvimento comunitário, com forte conotação desenvolvimentista, de orientação anglo-saxônica<sup>33</sup> (MANFRENDI, 1996, p. 128).

Manfrendi (1996) comenta que:

---

<sup>33</sup> SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena-experiência e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo. 1970-1980.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

Outro momento de reformulação de sua concepção de trabalho e de sua prática educativa dar-se-á a partir da segunda metade dos anos 70, particularmente no início dos anos 80, muito em função de desafios concretos; externos - colocados pela conjuntura político-econômico e pelas novas demandas feitas pelas populações com quem trabalhavam; internos advindos dos próprios técnicos que ingressaram na FASE nesse período histórico.(MANFRENDI, 1996. p. 128).

Ressalta-se ainda que a FASE foi um dos espaços democráticos da sociedade civil, onde muitas pessoas com visões diferentes (marxistas, cristãos) tiveram oportunidades de desenvolver uma militância política no sentido de fortalecimento das organizações populares.

Evidentemente, de uma prática assistencialista passou-se para uma concepção mais crítica de educação, o que tem muito a ver com toda a crítica que se faz às teorias desenvolvimentistas, à teoria da dependência e à incorporação, no seu referencial analítico, dos novos paradigmas colocados nas análises sociológicas dos movimentos sociais e, particularmente, no movimento operário e sindical na América Latina.

Na percepção de Manfrendi (1996):

Se, em 1965-72, era dada uma grande ênfase na questão da “participação comunitária”, na necessidade dos “marginalizado” assumirem “seu próprio desenvolvimento”, no final dos anos 70 a linguagem dos documentos internos vai adquirir outro enfoque. Fala-se em participação, em comunidade, mas numa perspectiva de classe. Não se trata de “promoção social” no sentido genérico e idealista, mas na promoção de classe a partir de seus valores e segundo os seus projetos de participação e realização social. Seus programas voltam-se, então, para a formação das classes populares por meio da educação sindical, do acompanhamento técnico, político e pedagógico dos movimentos populares de uma maneira geral (MANFRENDI, 1996. p. 128- 129).

E, ainda, de acordo com Manfrendi (1990):

O corpo técnico da Fase é constituído por equipes formadas por profissionais pluridisciplinares - agrônomos, sociólogos, advogados, educadores, técnicos especialistas em organizações comunitárias, saúde, assuntos sindicais, etc. a diversidade de experiências e tipo de formação profissional não impede, contudo, que todos assumam, como técnicos da Fase, preponderantemente o papel de “educadores populares”. (MANFRENDI.1990, p. 129).

As ideias de Manfrendi harmonizam-se ao afirmar que:

Organizacionalmente, os técnicos agrupam-se em equipes, com sedes e infraestrutura regionais- Norte, Nordeste, Sul e Sudoeste. Cada região pode possuir mais de uma equipe em nível estadual. Em nível nacional há a CEx-Coordenação Executiva Nacional, que possui as seguintes responsabilidades: Acompanhar e questionar as experiências sistematizadas pelas equipes regionais e/ou estaduais; Fornecer subsídio para ao aprofundamento e reflexão teórica dos técnicos e do projeto institucional da entidade; Seleção e preparação de novos técnicos.”. (MANFRENDI.1990, p. 129).

Nesse sentido, Manfredi (1990 apud, MANFRENDI, 1996) afirma que, apesar das diferentes equipes que compõem cada regional, possuem um alto grau de autonomia para desenvolver seu trabalho, desde que se movam dentro dos marcos do “projeto político-educacional” proposto pela FASE. Em 1991, a FASE contava com 8 equipes na Regional Norte, 5 na Região Nordeste, 5 na Regional Sul/Sudeste, totalizando, portanto, 19 equipes (incluindo-se a Coordenação Nacional). A FASE conta também com um setor publicações e um setor de estudos e debates. (MANFRENDI,1990, apud, MANFREDI, 1996, p. 129).

A FASE, como já ressaltamos, além de ser uma entidade de abrangência nacional, possui uma longa trajetória histórica, sobrevivendo e redefinindo-se nos diferentes momentos conjunturais da história brasileira dos últimos 32 anos. Sendo assim constitui, de per si, um campo de investigação e pesquisa bastante atraente e complexo, na impossibilidade de contar com um estudo de maior fôlego e profundidade, que tome a FASE como objeto de investigação; neste trabalho limitar-nos-emos a descrever seu projeto educativo e as grandes linhas de trabalho adotadas durante o final dos anos 1970 e década de 1980, período em que a entidade desenvolveu atividades em Santarém.

#### **2.4.1 A FASE em Santarém**

Na década de 1970, a FASE participou da resistência à ditadura e da formação das oposições sindicais e dos movimentos comunitários. Nos anos 1980, esteve na linha de frente das mobilizações que levaram ao movimento pelas “Diretas já” e pela Assembleia Nacional Constituinte. Na década seguinte, concentrou-se no desenvolvimento de metodologias educativas para o controle e participação popular, com ênfase na defesa do meio ambiente e dos direitos das mulheres.

Uma compreensão dos mecanismos básicos do processo de denominação social a que estão submetidos, para poderem dar sequência as ações que ferverem esta situação; Capacitação para realizar análises conjunturais e estruturais; Conhecer e dominar os instrumentos legais através dos quais possam desenvolver e potencializar suas lutas<sup>34</sup> (MACLAREN, 1996).

---

<sup>34</sup> MACLAREN, Peter. Rituais na escola. Petrópolis. Vozes, 1991.

Neste século, coloca todas essas experiências, grupos e metodologias em rede para aumentar suas capacidades de transformação. Além disto, através do fundo de apoio a pequenos projetos, a FASE contribui com inúmeros grupos populares, principalmente os formados por mulheres, quilombolas, produtores rurais, jovens, dentre outros. Destarte, o trabalho de educação e assessoria realizado junto aos grupos e movimentos das classes subalternas está voltado para o desenvolvimento da consciência e organização dos membros dos movimentos populares.

#### ***2.4.1.1 Inserção da FASE junto aos movimentos sociais de Santarém***

Em meados da década de 1970, a FASE instala seu escritório em Santarém onde atuou de forma significativa desempenhando um papel importante na organização dos agricultores familiares, pescadores artesanais e trabalhadores urbanos. Seu trabalho desenvolveu-se tanto no meio rural como na área urbana de Santarém. Segundo Jean-Pierre Leroy, que foi coordenador da Fase-Santarém de 1975 até 1978, inicialmente seu trabalho deu-se no fortalecimento das entidades para combater a carestia, o trabalho infantil, garantir a preservação ambiental e defesa dos direitos dos menos favorecidos. Durante esse período foi desenvolvido um processo de formação minuciosa que contribuiu para capacitação das lideranças na reconquista do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Santarém (STTR/STM) das “mãos dos pelegos”.

Eu encontrei Jean Pierre no dia da morte do meu pai, 5 de fevereiro de 74 “certo”, a primeira vez que eu vi o Jean Pierre, e aí o que aconteceu, começamos a trabalhar juntos com a FASE sobre tudo nessa região, região que eles acompanhavam na região do eixo forte, e nós na região de Santarém Jabuti (H. 70a. EP<sup>35</sup>, Santarém, 2015)

A entidade foi muito marcada pelo desenvolvimento comunitário. Criou e divulgou, entre 1968 e 1973, um método de "criatividade comunitária", que enfatiza a "autoajuda". Mas, também nesses anos ingressaram na FASE pessoas com trajetória ligada às Ações Católicas e/ou ação política e sindical. A sua atuação em Santarém, então, não escapa

---

<sup>35</sup> H. 70a. EP. É Educador Popular, atuou na organização da Corrente Sindical Lavradores Unidos, na década de 80.

às contradições apontadas pela história da entidade. Está no campo da Igreja Católica, mas procurou incentivar a organização independente; almejando, através de projetos técnicos e da autoajuda, promover a melhoria de vida dos lavradores e, contraditoriamente, contribui, assim, para integrá-los melhor no sistema ao mesmo tempo em que procura ajudá-los a questionar esse mesmo sistema. De acordo com um dos coordenadores da FASE em Santarém ela vinha com a seguinte proposta:

Em Santarém, a proposta da FASE era ter a mente então no trabalho da diferença justamente, não só, eu diria, de grupos que entraram para ação política direta e que talvez tanto pela origem religiosa, mas também por convicção a gente achava que mudança se dariam com o trabalho de base, se dariam envolvendo a sociedade, os setores pobres da sociedade no seu futuro e não através de uma ação minoritária de grupos ou de vanguardas. Então isso, isso estava claro, eu diria, na maioria das pessoas que tinha alguma reponsabilidade na FASE. Já nesses anos foi realmente de apostar na organização do sindicato, da colônia e mais, isso tão ligada essa perspectiva de educação de Paulo Freire e, também, numa perspectiva política, qual era o caminho pra a democratização, para uma nova forma de participação, o caminho da politica mais via então organização de base que não é organização de partido, mas organização sindical. (H.76a.EF<sup>36</sup>, Santarém 2015).

Neste período, a FASE renovou a sua equipe e incorporou educadores com experiência na ação católica operária, sindicalismo e pastoral social. Se espalharam pelo interior do município os Grupos de Revenda (GR)<sup>37</sup>. Os GR foram de grande importância para o crescimento da organização daí para frente. Seu sucesso deve-se ao fato de responder a uma necessidade concreta dos trabalhadores rurais. Iniciou-se então os trabalhos de criação de Delegacias Sindicais, Capatazias<sup>38</sup> da Colônia de Pescadores, grupos de agricultura e a capacitação. Todd R. Brem, que tinha vindo da CPP, e da CNBB/Regional Nordeste II, de Pernambuco, foi trabalhar junto a Colônia de Pescadores Z 20. Naquele período, as organizações populares de Santarém eram tímidas, submissas, não se contrapunham às classes dominantes, mesmo tendo seus interesses prejudicados. A equipe de Santarém estava bem dividida na linha ideológica. Conforme depoimento de um dos entrevistados uns estavam ligados aos estudos marxistas, depois ao Viera, outros eram mais ortodoxos e outros ligados à proposta de Paulo Freire, de pastoral.

---

<sup>36</sup> H.76a.EF. É educador da fase, atuou na década de 80, em Santarém.

<sup>37</sup> Um grupo de pessoas ou todas as pessoas de uma comunidade se juntavam para adquirir de forma conjunta os produtos não produzidos por eles e necessários à sua sobrevivência, a fim de revendê-los a seus membros. Com isso escapavam da exploração dos comerciantes locais. (AZEVEDO, 2004, p 20).

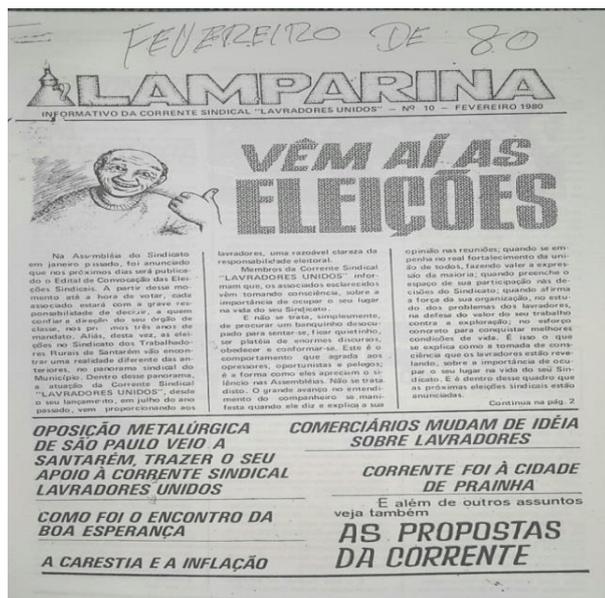
<sup>38</sup> Capatazias, núcleos de base dos pescadores associados a Colônia de Pescadores é o equivalente a Delegacia Sindical

A gente trabalhava lá no Eixo Forte e no Ituqui, na Comunidade de Santana. Procuramos nos entrosar com pastoral pra ir além, então, na época nós não conseguimos nos entrosar muito bem com MEB. Com frei Rainerio, aí sim, a gente se achou, se encontrou; muito afinado a proposta pastoral rural dele por que tem que dizer também que estávamos mais ligados ao rural. (H.76a.EF, Santarém, 2015).

Na época, a região do Ituqui passava por um grande conflito pela posse da terra, entre os posseiros e a S.A. Agropastoril Boiúna Soboi. A FASE já atuava na região, então propôs aos trabalhadores que buscassem a ajuda do sindicato. Também já existia na Diocese de Santarém a Comissão Justiça e Paz, que em conjunto com o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR) de Santarém, conseguem impedir a ação da Soboi. Desta luta, surge a oposição sindical. Este episódio contribuiu para acelerar a criação da CPT em Santarém. Em 1975, ela foi criada em nível nacional por Bispos, padres e leigos da Amazônia reunidos em Goiânia (GO): “para que, como instrumento ágil, ligasse, assessorasse e dinamizasse pessoas e organismos que trabalham a favor dos homens sem terra e dos trabalhadores rurais (CPT, 1975)”. E é sob as “asas” da CPT (Igreja) que a partir daí o movimento continua crescendo. (AZEVEDO, 2004).

A dimensão educativa da FASE levava em consideração a produção de materiais didáticos (textos, músicas, cartilhas, audiovisuais, dinâmicas de grupos, filmes). O material educativo surge da base e volta para ela (REVISTA PROPOSTA, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, n 10, 1981, p. 19). Havia uma preocupação de como produzir o material, algo não apenas que servisse para as bases, mas sim uma elaboração a partir da base e com a própria. Por esta razão, qualquer material didático, é simplesmente um material auxiliar e de apoio ao trabalho educativo que é realizado pelo próprio povo. (REVISTA PROPOSTA, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, n 10, 1981, p. 19). Muito importante perceber a diversidade das produções, para cada público e conjuntura a assessoria coordenava a construção de um material. O filme “Lamparina”, por exemplo, foi produzido com a participação dos associados do sindicato e lideranças dos movimentos sociais forjadas na própria luta. Vejamos as mensagens:

Figura 14: Jornal do movimento sindical



Fonte: arquivo do STTR

Sobre o filme, “Lamparina” foi um informativo mensal lançado no dia 01 de maio de 1979 pela Delegacia Sindical do Una, em Santarém – Pará (LEROY, 1989, p.182). Na edição nº 5, de 1979, passa a ser apresentado como informativo da Oposição Sindical “Lavradores Unidos” composta, até aquele momento, pelas delegacias sindicais de municípios e pequenos vilarejos da região: Morada Nova (Marabá), Baixa de Areia, Curuá-Una (Santarém) Transamazônica, Chavez, Jabuti, São Ciríaco (Santarém) e Fátima. A Corrente de Oposição Sindical “Lavradores Unidos” venceu as eleições em 20 de julho de 1980; o boletim passa então a ser do STR de Santarém.

O jornal dos trabalhadores rurais, “Lamparina”, aborda e denuncia os problemas do varzeiro/pescador. A conquista pelo movimento do Sindicato dos Trabalhadores Rurais em 1980 torna possível um trabalho específico e sistemático com os pescadores. As lideranças sindicais solicitam o apoio de FASE que entra em contato com algumas comunidades da Várzea, através da catequese rural.

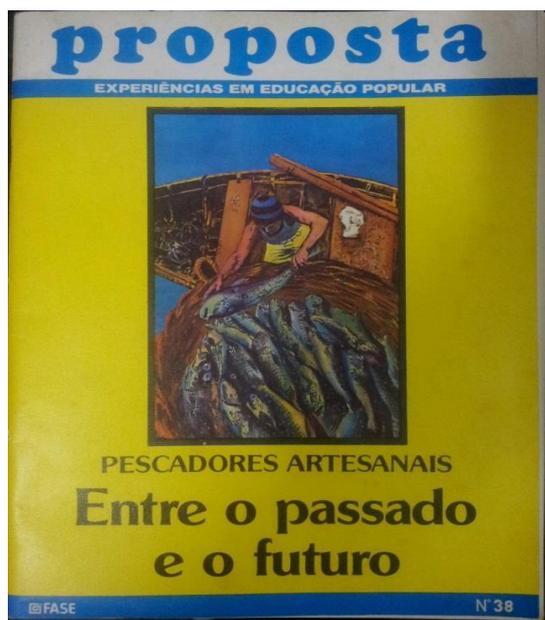
Os jornais alternativos dos trabalhadores rurais na Amazônia, por meio de seus “intelectuais orgânicos”, foram importantes para conscientizar a categoria e contribuir com mudanças pelas quais o país estava atravessando. Muitos líderes das oposições sindicais escreviam nos editoriais convocando a classe para as lutas a favor da reforma agrária, participar de reuniões e eleições sindicais, além de exigir o retorno do país à vida democrática.

Figura 15: Capa do caderno de anotações da corrente sindical, 1988.



Fonte: arquivo pessoal Milton Peloso

Figura 16: Capa da edição especial sobre pesca artesanal da revista “Proposta”.



Fonte: arquivo (UFRRJ<sup>39</sup>, 2015).

Em entrevista, para Azevedo em 2004, Antônio Vieira<sup>40</sup>, que em 1978 veio para Santarém substituir Jean- Pierre Leroy na Fase, destacou que:

<sup>39</sup> Núcleo de Pesquisa, Documentação e Referência sobre Movimentos Sociais e Políticas Públicas no Campo do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Agricultura e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – NMSPP/CPDA/UFRRJ. UFRRJ.

<sup>40</sup> Antônio Vieira – trabalhou na Fase-Santarém no período de 1978 a 1984, continuou em Santarém atuando

A Fase (Santarém) tinha o objetivo de revitalizar o movimento sindical que sofria sob o regime de supressão das liberdades civis. As atividades realizadas foram: treinamentos, implantação de delegacias sindicais, debates, ciclos de palestras e grupalização (em conjunto com o MEB). A metodologia de trabalho utilizada era de cunho participativo em todas as etapas, ou seja, todas as ações visavam à inclusão do público alvo. O público alvo do trabalho desenvolvido pela Fase eram trabalhadores rurais, pescadores, trabalhadores da construção civil, comerciários; diretamente eram grupos de 30 pessoas por categorias, indiretamente esses grupos atingiam centenas no interior de suas categorias. Deste trabalho surge o movimento de trabalhadores rurais que ficou conhecido como “Corrente Sindical Trabalhadores Unidos”. (AZEVEDO, 2004, p 21).

Segundo Leroy, o movimento trabalhava para: “dar unidade a grupos sociais extremamente diferenciados cultural e economicamente: do caboclo instalado de tempo imemorial na várzea e na beira dos rios ao colono gaúcho que chegara com a Transamazônica nos anos 70, passando pelo nordestino colonizador do planalto santareno (Leroy, 1988)”. Esta afirmação se traduz no Hino da Corrente Sindical:

#### **HINO DA CORRENTE SINDICAL<sup>41</sup>**

No campo viver sem terra é padecer, ela é sangue que nos dá força para  
vencer Suor e terra, viva a aliança na construção da esperança  
Do bem de todos sobre o mal defendemos ardorosos nosso chão e nossa produção  
Lutaremos destemidos  
Na corrente sindical lavradores unidos

**Companheiros, companheiras  
Que trabalham com enxada na  
mão Vamos juntos, cerremos  
fileiras Nossa força é a nossa  
união.**

Do prata ao Lago grande, ao Itiqui, das estradas Curuá Una, ao  
Jabuti Transamazônica ao Tracuá, da Santarém Cuiabá  
Do Arapiuns ao Cipoal, da Várzea ao Planalto, ao Tapajós somos todos nós  
Trabalhadores Prevenidos  
Da corrente sindical lavradores unidos...

Antônio Vieira afirma, ainda em entrevista para Azevedo (2004), que a atuação da FASE cumpriu o seguinte papel:

Em Santarém, as organizações populares eram tímidas, submissas, não se contrapunham às classes dominantes, mesmo tendo seus interesses prejudicados. O principal resultado do trabalho foi a vigoração participativa que ainda hoje percebe no movimento popular, sobretudo no STTR e na Colônia de Pescadores Colônia de

---

junto STTR e ao Fundo de Desenvolvimento e Ação Comunitária – FUNDAC, e foi assessor da Prefeitura Municipal de Belterra, durante a gestão de Geraldo Pastana (2005-2012). Faleceu em 20/07/2015.

<sup>41</sup> Autor: Antônio Vieira.

Pescadores Z-20. Depois a Fase seguiu para Manaus, mas antes de ir os trabalhadores criaram o CAMPUS (Centro de Apoio ao Movimento Popular de Santarém) com estatuto legalizado e a FASE doou todo seu patrimônio para que o trabalho continuasse.

Ao encerrar suas atividades em Santarém, seus membros foram redistribuídos para outras sedes, como foi o caso de Antônio Vieira que foi para a FASE-Manaus, no Estado do Amazonas e Todd Brem que foi para FASE-São Luís, no Estado do Maranhão.

De acordo com relatos:

[...] a FASE nos ajudou a descer dos sonhos, para sermos mais pragmáticos no organizativo, no amarrar das coisas, no planejamento, aí a contribuição deles muito forte. (H. 70a. EP<sup>42</sup>, Santarém, 2015).

## 2.5 PESCADORES DE SANTARÉM EM BUSCA DE SUA AFIRMAÇÃO

Os pescadores inspiraram sua luta na experiência adquirida com a conquista do STTR e da sua força. Mas foi o acompanhamento de uma equipe educativa de um dos setores da Igreja comprometido com a opção pelos pobres e muito presente na Várzea, através de um trabalho de catequese rural e com a assessoria da FASE, que iniciaram os estudos de problemas concretos que mais afetavam a categoria; a organização pela base a partir das comunidades; criaram uma corrente intercomunitária e a mobilização da categoria em torno de lutas. (LEROY, s/d, p. 44).

Assim, o processo seguia uma metodologia, conforme descrito por Leroy, (s/d):

- 1.Os estudos eram realizados sistematicamente com as lideranças que despontavam aos poucos e vez por outra em encontros maiores e, nas comunidades, através dessas lideranças.
- 2.O processo organizativo formavam neles grupos de apoio, suporte a organização e participação dos pescadores.
- 3.Não era organização pela organização. Propunham-se objetivos concretos. Aliás, a primeira vitória do movimento foi conseguir um conselho fiscal composto de pescadores artesanais. Estudo, organização, lutas relevantes, caixinha... não há outra explicação para a presença constante e maciça dos pescadores - se levam em conta as distâncias e a sua situação de extrema pobreza – nas assembleia da colônia. Dois deles foram participar de um encontro da Pastoral da pesca em São Luiz, em que estudaram e discutiram os projetos oficiais a serem implantados no Norte. Três outros participaram da 3ª Assembleia Nacional da Pastoral dos Pescadores, em Olinda. (LEROY, s/d, p. 44).

---

<sup>42</sup> H. 70a. EP. É Educador Popular, atuou na organização da Corrente Sindical Lavradores Unidos, na década de 80.

A disputa pela direção da entidade foi orientada para uma chapa que representava a classe dos pescadores, os quais entendiam que a Colônia deveria servir principalmente como uma ferramenta que ajudasse a reforçar a organização pela base da categoria, garantindo a defesa permanente dos legítimos direitos e interesses. Por isso, defendiam como bandeira de luta em seus folhetos, as seguintes diretrizes:

- A defesa de nosso pescado
- A autonomia da Colônia Z-20
- Garantir a vez e a voz das assembleias da Z-20.
- Facilitar a associação de novos companheiros e companheiras pescadores.
- Combater a pesca predatória.
- A Z-20 só para pescadores que realmente praticam a pesca.
- Melhores preços para o nosso pescado.
- Organização dos pescadores para a defesa dos nossos direitos e interesses.
- Prestação de contas das diretorias anteriores. (LEROY, p. 45).

O nome “Lamparina” foi escolhido pelos próprios trabalhadores: “Alguém já disse que em lugar de ficar gritando na escuridão, deve-se acender uma luz. A delegacia sindical do Una acende essa luz. Aqui está o nosso informativo ‘Lamparina’” (Lamparina, edição nº 1, 1979, p.1). O boletim representava, na concepção dos trabalhadores, a luz para que as reivindicações do povo da Amazônia não ficassem ocultas.

A voz do pescador, da comunidade da Ilha de Ituqui:

Nós estávamos numa semana catequética e o assessor chegou lá, convidou a gente, disse que queria ter uma conversa com os pescadores. E que conversa nós tivemos só no primeiro dia? Era de fazer assim uma campanha para discutir nas áreas pesqueiras como se ganhar a entidade. (H.46a.P<sup>43</sup>, Santarém, 2015).

Conquistar a direção da entidade era de fato o objetivo imediato; mas por meio disso buscava-se recuperar - ou reconstruir - a identidade coletiva dos pescadores, permitindo-lhes se afirmar enquanto atores economicamente significativos e viáveis e como cidadãos politicamente questionadores de ordem social imposta localmente pelas classes dominantes (LEROY, 1988, p.38)

De acordo com Leroy:

---

<sup>43</sup> H.46a.P participou do processo de retomada da Colônia de Pescadores Z-20.

A “Corrente Sindical Lavradores Unidos”, a equipe educativa da FASE na pessoa Todd Brem, que por vários anos assessorou a Comissão Pastoral da Pesca no Nordeste, estavam atentos a especificidades e importância da várzea amazônica e da população de varzeiros, que muitas vezes agricultores; pescadores e criadores ao mesmo tempo. (LEROY, s/d, p. 37).

Continuando com suas exposições, Leroy (s/d):

Os problemas na conservação do ecossistema de várzea e de comercialização do pescado passaram a fazer parte da pauta de luta dos pescadores. O mercado municipal de peixe, construído na década de 1960 para facilitar aos pescadores a venda do pescado diretamente ao consumidor, foi tomado por peixeiros/atravessadores, ligados ao sindicato do comércio de vendedores ambulantes. Os pescadores, sem acesso a nenhum local para conservar o seu produto de um dia para outro, vendiam seu pescado aos atravessadores como único recurso, sempre por preços irrisórios, possibilitando assim grandes lucros para outros setores até para os pequenos atravessadores (LEROY, s/d, p 39-40).

### **2.5.1 A luta contra a pesca predatória e as práticas de manejo**

A luta dos pescadores encontrou um novo alento com o respaldo dado às autoridades da várzea e as suas capatazias pela Colônia Z-20, como exemplo, conta-se o conflito que lavradores/pescadores do Tapajós travaram com geleiras e ao confrontar-se com a Capitania dos Portos. Conforme contam, os lavradores/pescadores do Tapajós apreenderam extensas redes que atravessavam o Tapajós, colocadas por geleiras, e as esconderam. Por sua vez, a Capitania confiscou um barco comunitário. Relatam, também, que o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Santarém deu respaldo aos moradores do Tapajós, pois não há capatazias nessa região, uma vez que a pesca nesse rio é uma atividade secundária. Esta experiência de luta na defesa dos interesses dos trabalhadores motivou as quatro comunidades do Maicá a proibir a pesca de malhadeira no Igarapé do Maicá, de 1º de setembro a 1º de fevereiro. Em abril de 1985, os pescadores se reuniram na comunidade de Santa Inez do Ituqui para propor o fechamento da pesca do Pirarucu em novembro e reabri-la em fevereiro. A esse respeito o relatório da entidade Y comenta:

Sobre a pesca do pirarucu e a pesca predatória (cortar capim, arrastão, tapa-lagoa-abaixo, bombas...) quem deve tomar as decisões são as próprias comunidades e pescadores da região, e devem fazer suas portarias e as suas próprias leis sobre a pesca e não a SUDEPE que até agora tem baixado portaria e não tem fiscalização para garantir estas portarias. Pelo contrário, tem colocado pescador contra o pescador (LEROY, 1988, p. 47-48).

Em junho daquele mesmo ano, é a capatazia de Santa Terezinha decidiu que não seria permitida a pesca com malhadeira embaixo das árvores frutíferas, e, de fevereiro a junho, nas proximidades das comunidades Santíssimo, Aramaná e Lago Grande para mostrar ao certo dessas medidas quando acompanhadas de ação efetiva (LEROY, 1988, p. 48). As lideranças participavam de estudos sistematicamente com as lideranças que despontavam aos poucos e vez por outra em encontros maiores e, nas comunidades, através dessas lideranças e o processo organizativo formavam neles grupos de apoio, suporte a organização e participação dos pescadores. Os depoimentos confirmam que a motivação dada pela Igreja Católica e pelas organizações de base que as lideranças comunitárias iniciaram as regras de uso dos recursos pesqueiros dos lagos. Conhecidos como Acordos de Pesca, este instrumento construído pelos comunitários, visava regular a forte pressão sobre o estoque pesqueiro num contexto de escassez do pescado nas comunidades, como bem relata o pescador da Comunidade da Ilha de São Miguel e dirigente da Colônia de Pescadores Z-20.

Aqui temos essas iniciativas locais (acordos de pesca e áreas comunitárias) que estão agora se envolvendo em um contexto mais amplo. Estamos agora em um momento em que as decisões passam a ser feitas de fora das comunidades, influenciadas por ONGs e governos. Como existem tantos interesses envolvidos, corremos o risco de que esse processo não evolua. Se não continuarmos construindo alianças com parceiros-chave, não temos voz nesse debate. Em 1984, a comunidade vivenciava uma situação bem crítica, pois, os peixes estavam ficando escassos. Então, foram feitas as primeiras reuniões a fim de ter uma reserva. Primeiro houve um processo de conscientização dos moradores, criou-se a Associação de Moradores. Nessa fase a contribuição do Doutor Tito Viana (advogado) foi fundamental no processo regularização da Associação e do Acordo de Pesca construído entre os comunitários (H. 54 a. P<sup>44</sup>, Santarém, junho de 2015).

Este reconhece a importância da atuação destas instituições nas comunidades, desde o processo de conscientização no uso dos recursos do ecossistema local quanto no processo de participação e fortalecimento da associação local e das capatazias.

O sucesso de educadores populares da FASE, do MEB e da Igreja progressista na organização social das populações ribeirinhas da várzea do município de Santarém resultou no início da década de 1980 em uma forte organização das comunidades na várzea, onde vários entrevistados mencionaram o seu papel na organização de grupos comunitários e na retomada da Colônia de Pescadores Z 20 para as mãos dos pescadores.

---

<sup>44</sup> H. 54 a. P. é liderança da Comunidade Ilha de São Miguel.

Com base nesta realidade socioeconômica que o processo de Educação Popular se transformou num instrumento didático/pedagógico junto aos atores locais fortalecendo as organizações de classe e as comunidades. A Z-20 dedicou grande parte da sua energia “para dentro”, com foco na resolução dos problemas identificados no processo de mobilização. Entre eles estavam "a defesa de nossos peixes", "facilitar a filiação de novos pescadores masculinos e femininos", "combater a pesca predatória," garantir "melhores preços para o nosso peixe" e "organização de pescadores para a defesa dos nossos direitos e interesses", incluindo a reforma e outras prestações sociais alguns dos objetivos propostos no “bilhete premiado” dos pescadores que foi a eleição de 1982. O espírito da nova Z-20 foi ser um instrumento para fortalecer a organização dos pescadores como uma classe (LEROY, 1988, p. 45). Uma das primeiras iniciativas das novas lideranças da Colônia Z-20 foi organizar as capatazias em todas as regiões de pesca.

A abrangência destas ações e a inserção das propostas pedagógicas de Paulo Freire só foram possíveis porque a Igreja Católica, por meio da Catequese Rural dava sustentação ao grupo da Corrente Sindical. A crença e principalmente os ensinamentos da Igreja de que os trabalhadores chegariam enfim a “Terra Prometida”. A forte articulação da Corrente Sindical percorria todas as regiões da área rural do município, refletida no seu hino oficial (LEROY, 1989, p. 93).

Em Santarém, não foi diferente, a metodologia adotada tinha como base a Teologia da Libertação tendo forte adesão e resultados positivos, os trabalhadores foram fortalecendo, a partir de suas organizações, as suas lutas. Em seu trabalho, seguiam diretrizes básicas, quais sejam:

1. Os estudos tratavam dos projetos oficiais para o setor pesqueiro, da pesca industrial e da exportação, do histórico das Colônias, dos seus estatutos, das portarias da SUDEPE. Eram realizados sistematicamente com lideranças que despontavam aos poucos e vez por outra através destas lideranças. Isso permitia aos pescadores enfrentar as propostas da SUDEPE, por exemplo, com conhecimento de causa.
2. O processo organizativo partiu de lideranças, pescadores que realizavam essas tarefas educativas nas comunidades e formavam nelas grupos de apoio, suporte à organização e participação dos pescadores.
3. Não era organização por organização. Propunha-se objetivos concretos: um deles: que sensibilizou e mobilizou os pescadores, na sua dura luta para assegurar a sobrevivência de suas famílias, foi com vimos à questão financeira: o questionamento do uso dos 5% de taxa cobrada pela colônia e da prestação de contas pela diretoria.

Para custear os transportes necessários à organização e as lutas, em cada grupo, havia caixinhas mantidas através de bingos, rifas e festas. (AZEVEDO E APEL, 2004, p. 24-25).

## 2.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ATUAÇÕES INSTITUCIONAIS NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO POPULAR.

A implementação da proposta educacional de Paulo Freire sempre esteve vinculada aos ensinamentos da Teologia da Libertação. A Igreja Católica assumiu um papel importante no direcionamento das ações de todos os atores que atuaram neste processo e a mística ficava por conta da fé das lideranças religiosas, das entidades de classe e das organizações não governamentais. Um fato que ilustra a força da fé que marcou a retomada da organização dos pescadores na época, ocorreu em 29 de junho de 1985, quando estes conquistaram a direção da Colônia de Pescadores Z-20 dos "e leigos", que estavam à frente da entidade. Contaram os entrevistados que, em reação a derrota, a imagem de São Pedro foi trancada na Sede da Z-20, impedindo assim, que os pescadores prestassem sua homenagem ao santo protetor da categoria. Em contraponto a esse fato, milhares de pescadores realizaram um ato de protesto em frente à Sede da Colônia, como resultado os pescadores conseguiram resgatar a imagem de São Pedro e ocorreu a procissão em homenagem ao padroeiro dos pescadores, evento este que ocorre até os dias atuais. Desfecho da historia: este foi um milagre, contada com entusiasmo por vários pescadores entrevistados.

Ao entrevistar assessores da FASE durante a década de 1980 na região, destacou-se o episódio que aconteceu na conquista da Colônia de Pescadores Z-20, o que lhes chamou atenção na época foi o forte componente religioso:

Neste caso, mais importante dizer que foi um milagre, pois teriam mais adesão. Achávamos que Santarém as coisas poderiam avançar, mudar, seria a partir da sua área rural. Então, achava que lá que tinha um potencial e possibilidade real mudança. Era nossa avaliação e a avaliação que vinha dessa foto, na realidade da igreja. No interior de quase todas as comunidades, a associação era o catequista o centro da comunidade. Era uma coisa impressionante isso o papel da igreja católica na uma permeabilidade. Enfim que se estendeu, que penetrou realmente em todo lugar tava muito forte... quando começou nosso trabalho; bom, eu tinha também a ideia que as coisas mudam a partir da pessoa enfrentar seus problemas. Então, então quer dizer... é olhando pra agricultura o modo como se prática, os problemas que criam nessa sua forma de ser agricultor, de ser pequeno produtor que vai ajudar eles abrir a cabeça. O pescador olhando ele nas suas atividades de pesca, que esse é ponto de partida pra ir além as mulheres, então nas suas tarefas, nas suas, que olhando aí como elas vivem com tudo. (H.76a.EF<sup>45</sup>, Rio de Janeiro, 2015).

---

<sup>45</sup> H.76a.EF. É Educador da FASE, atuou em Santarém na década de 1980.

Seguindo a assertiva de Paiva (1987), isto se deveu a importância atribuída pelos cristãos à educação como instrumento de recomposição do poder político fora da ordem vigente, ou seja, para a própria tomada do poder político. Isso ajudou a determinar o caráter dos movimentos educativos de orientação cristã influenciando não somente em sua filosofia, mas também em relação aos métodos desenvolvidos e utilizados.

A preocupação com o homem, com sua “promoção”, era tão importante que muitos dos esforços do grupo cristão se concentraram no método. Influências de outros países aliadas a formulações nacionais conduziram a utilização da metodologia de animação popular nas comunidades rurais e a formulação do sistema Paulo Freire para a educação dos adultos, reintroduzindo-se no pensamento pedagógico brasileiro a reflexão sobre o social, desde há muito abandonada nos meios onde predominava o “otimismo pedagógico”. O fato dessas, reintrodução ter ocorrido a partir das reformulações cristãs só pode ser totalmente apreendida se termos presentes que um grande número de Faculdades de Filosofia pertenciam as dioceses ou ordens religiosas e que elementos ligados à Igreja estavam frequentemente ligados a educação e dedicavam-se a formação dos pedagogos (PAIVA, 1987, p. 44).

Com base nesta orientação, a Igreja Católica assume um papel estruturante fundamental das comunidades, promovendo a estruturação política e social de vários setores sociais em Santarém, principalmente, por meio das Comunidades Eclesiais de Base. Atuando com instituições parceiras como a FASE, e criando outras estruturas de organização interna como a CPP e a CPT. As organizações sociais (em sua maioria, informais), que surgiram deste trabalho garantiram em muitas comunidades sua estruturação organizativa e seu fortalecimento, tanto interno como externo, destes atores sociais. Este contexto sócio-organizativo vem passando por um processo evolutivo dinâmico e se adaptando e/ou sendo adaptado, às novas realidades políticas, sociais e ambientais da Amazônia com reflexos diretos nas comunidades rurais do município de Santarém.

O papel do Geraldo Pastana e do Ranulfo Peloso neste processo é um divisor de águas, pois, foram os primeiros a liderar a organização, conscientização e luta dos trabalhadores. Nenhuma liderança entrevistada da Colônia Z 20, FASE, MEB e Igreja católica deixou de fazer este registro. A maioria em forma de agradecimentos. Assim se expressa Avelino Ganzer, vice-presidente da Executiva Nacional da CUT, nos anos 90:

[...] Nos tornamos trabalhadores conscientes, abraçamos a tarefa de direção sindical e política, norteados pelos princípios políticos e humanos, que uma vez incorporados em cada pessoa, fizeram crescer em nós um profundo amor pelo povo. E nos tornamos muito fortes, capazes de avançar na luta (GANZER, Prefácio do livro “Uma chama na Amazônia”, 1991, p.10-11).

A partir deste depoimento, pode-se concluir que estes ganharam a confiança do clero progressista, se tornaram referência dos trabalhadores em consequência disso, incomodaram os adversários.

Dessa experiência de formação resultou um corpo de membros ativos em condições de garantir o desenvolvimento do trabalho nas diferentes organizações. A concepção metodológica de prática social partiu da compreensão da realidade, na formação da consciência crítica. No filme “Lamparina”, temas de efeito se expressam na luta de classe, na luta pela terra. Faz um apelo a participação das mulheres na luta: “sem a participação das mulheres na luta dos trabalhadores a força dos companheiros fica pela metade”. (FASE, 1980).

Nesta perspectiva, nota-se, que no MEB não havia um consenso na aplicação da proposta de educação freireana, como também da Teologia da Libertação. Pois, apesar de utilizar os recursos didáticos/pedagógicos num determinado período, focou na prática da assistência social. Tendo no seu controle o programa de educação de base, utilizando escolas radiofônicas, com ênfase na zona rural as atividades focadas na alfabetização e iniciação em conhecimento, conscientização do povo, animação de grupos de representação, promoção e pressão e valorização da cultura popular. Em sua programação, foi se reelaborando a concepção de educação de base.

Ainda assim, a atuação do MEB incomodava as forças conservadoras da época. Segundo documento, enviado em 26 de junho de 1982, que foi assinado conjuntamente pelo presidente da Associação Comercial e do Sindicato Rural de Santarém (patronal). Além do aspecto de delação, fica evidente a defesa dos interesses econômicos por parte dos signatários do documento, ao afirmarem que:

[...] sentimos de perto a nos prejudicar, o movimento que vêm desenvolvendo a ala progressista da Igreja Católica, MEB e FASE, com apoio da Rádio Rural, reunido semanalmente em Emáus-Santarém, líderes e catequistas da região, num trabalho incessante e contínuo de denegrir a imagem do Governo e jogando as classes trabalhadores contra a patronal (OFÍCIO 282/79-ASSOCIAÇÃO COMERCIAL, fls 1 e 2). (COLARES, 2005, p.39).

As ações do MEB compreendiam: alfabetização de adultos e, eventualmente, de crianças; assessoramento a monitores e lideranças comunitárias; campanhas de saúde, melhoria sanitária, aproveitamento alimentar; e cursos de curta duração, com ênfase no aprimoramento das atividades profissionais do homem rural.

Destaca-se aqui a assessoria dos movimentos sindicais por meio da Catequese

Rural que atuava em parceria com os assessores da FASE. Eles apostavam “no banho do saber”<sup>46</sup> dos treinamentos de líderes, dos cursos, das conferências, e outras promoções culturais, sempre ouvindo e procurando fixar na memória as explicações dos educadores populares. (ANOTAÇÕES DOS ENCONTROS DE AVALIAÇÃO, 1988).

---

<sup>46</sup> Expressão usada na corrente sindical para os cursos de formação (ANOTAÇÕES DOS ENCONTROS DE AVALIAÇÃO, 1988).

### **CAPÍTULO 3: DA EDUCAÇÃO POPULAR À EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Esse capítulo explica o processo de Educação Ambiental desenvolvido pelo IPAM na região de várzea do município de Santarém, Pará, tendo como referência quatro comunidades (Aracampina, Ilha de São Miguel, Pixuna e Santa Maria). Relata, ainda, o processo de implementação do Programa de Educação Ambiental para o manejo de pesca num ecossistema específico da Amazônia (a várzea da região do Baixo Amazonas), inspirado na proposta educacional de Paulo Freire. Na proposta didático/pedagógica trabalhou-se temas geradores a partir de uma metodologia participativa que oportuniza o envolvimento de ribeirinhos, professores e alunos num processo ativo de discussões socioambientais. Propõe a construção de conhecimentos baseados no saber tradicional e no conhecimento científico das potencialidades e das limitações do meio ambiente no contexto local, regional e global (IPAM, 1996). Esta experiência contribuiu para subsidiar a implementação de várias políticas públicas nessa região.

#### **3.1 A DÉCADA DA SUSTENTABILIDADE**

Com as mudanças advindas no final do período militar, meados da década de 1970 e 1980, o tema Educação Ambiental começa a ser discutido no Brasil, isso acontece antes de seu reconhecimento institucional, essa iniciativa vem dos movimentos que lutam pela democracia, pela liberdade de expressão e pela conservação ambiental. Inicialmente essa luta é assumida por professores, estudantes, organizações sociais culminando com o retorno as lideranças políticas, intelectuais da sociedade moderna, artistas, entre outras personalidades que viviam exilados e retornam ao seu país de origem. Tem-se início uma nova fase no Brasil com novos métodos de educação, assim a Educação Ambiental começa a ser experimentada ainda de forma lenta, mais já como sinal de instrumento de mudança nas concepções sociais e ambientais. (HENRIQUES, 2007. p. 13).

A Educação Ambiental no município de Santarém inicia com a influência da Educação Ambiental a nível nacional que teve início com os movimentos ecologistas e possuía uma proposta política já evidente, a partir da qual enfatiza a importância da participação direta dos cidadãos sendo, portanto, marcada pelo pensamento de Paulo Freire.

Nesta nova conjuntura, na década de 1990, o Projeto Várzea/IPAM<sup>47</sup> iniciou um conjunto de ações socioambientais junto às organizações comunitárias, entidades de classe e organizações não governamentais socioambientais locais. Essa experiência foi concebida inicialmente como um dos mecanismos para apoiar o desenvolvimento do modelo de gestão dos lagos.

Nessa época, os ribeirinhos enfrentavam um período crítico da sua história, com a intensificação da pesca comercial, o declínio da várzea na agricultura e a expansão da pecuária nessa região (na várzea), eles já reagiam a esta pressão da pesca predatória e as comunidades começaram a controlar os lagos de pesca locais, impedindo a presença de pescadores externos e, em alguns casos, implementando normas destinadas a controlar a pressão da pesca. Estas reservas, lago, comunidade passaram a ser um modelo promissor para o desenvolvimento sustentável dos recursos de várzea. Ao se tornar uma estratégia regional significativa para o gerenciamento destes recursos, os esforços dos pescadores e comunidades ribeirinhas precisavam de apoio técnico e organizacional. Desta forma o Projeto Várzea inicia suas atividades de pesquisa com o objetivo de identificar estas necessidades por meio de um programa que desenvolvesse a capacidade técnica e organizacional das comunidades e da Colônia de Pescadores Z-20<sup>48</sup>. Assim, o projeto iniciou na região de Ituqui, uma ilha com aproximadamente 30.000 hectares, três horas a jusante de Santarém e com uma população estimada de 300 famílias, distribuídas em 9 comunidades<sup>49</sup>.

A proposta original do Programa de Educação Ambiental era de integrar o trabalho dos pesquisadores com o das comunidades e dos pescadores com todos os programas<sup>50</sup>, bem como, para gerar materiais educativos e de formação. Mais do que um método pedagógico, o programa desenvolveu uma compreensão muito clara da relação entre o conhecimento tradicional e técnico-científico.

Em 1995, ainda influenciados pelos desdobramentos da ECO-92, um grupo de pesquisadores se juntou em Belém para criar o IPAM, uma organização não governamental com uma abordagem pioneira: produzir conhecimento científico engajado às ações no campo e na discussão de políticas públicas. Naquele momento havia muitas perguntas sobre a

---

<sup>47</sup> Projeto Várzea nasceu antes do IPAM, pois estava voltado especificamente para as atividades do ecossistema de várzea. Quando IPAM foi criado o Projeto Várzea se transformou em um Programa na estrutura organizacional do IPAM.

<sup>48</sup> Colônia de Pescadores Z-20 é uma forma de organização dos pescadores que tem as mesmas características dos sindicatos.

<sup>49</sup> Project Ituqui: Lake Reserves and Community-Based Management of Varzea Resources, 01 July 1994 - 31 December 1999.

<sup>50</sup> Na estrutura organizacional do IPAM havia 4 programas: Manejo Comunitário de Várzea e Florestas, Cenários para a Amazônia, Mudanças Climáticas e IPAM internacional

Amazônia devido à velocidade e às causas da sua devastação, sua influência na regulação climática e aos passos para gerar um modelo de desenvolvimento sustentável para a população local. Sua missão é ciência, educação e inovação para uma Amazônia ambientalmente saudável, economicamente próspera e socialmente justa. Quando o Projeto Várzea começou, em 1994, seu objetivo era transformar os acordos comunitários de pesca na base de uma nova política de co-manejo pesqueiro, na qual a comunidade e o governo colaboram na gestão da pesca nos lagos de várzea. (IPAM,2005).

Em uma ação educativa desta natureza, como afirma Loureiro (2006), procura-se a concretização da autonomia e liberdade humanas, a politização da questão ambiental em sua complexidade e o diálogo entre ciência e cultura popular nos processos de participação social e exercício da cidadania.

Nos primeiros 12 anos do Projeto Várzea, o IPAM e seus parceiros construíram em Santarém um sistema de cogestão baseado em conselhos intercomunitários, os Conselhos Regionais de Pesca (CRPs), que reúnem representantes de todas as comunidades que compartilham do mesmo sistema de lagos, a unidade básica do ecossistema de várzea. Foram criados sete CRPs cobrindo os principais sistemas de lagos da várzea de Santarém, envolvendo mais de 150 comunidades e 35.000 pessoas. (IPAM, 2005). Desenvolveu ainda o Programa de Educação Ambiental para inserção no currículo do ensino fundamental das escolas de várzea, baseado na sensibilização dos professores para a gestão ambiental, elaboração de materiais de apoio e capacitação dos professores.

O programa foi inspirado na pedagogia de Paulo Freire, herança do trabalho do MEB e da Igreja Católica, nos anos 1980. Na construção do conteúdo, integrou princípios e categorias da geografia, física e ecologia de várzea com o conhecimento da história natural da várzea dos moradores e pescadores.

[...] quando a gente começou a pensar a proposta de desenvolver um programa de Educação Ambiental com as comunidades do Ituqui, nós trouxemos essa metodologia, fizemos uma adaptação do trabalho do movimento popular. Com esse trabalho mais técnico do IPAM, deu pra gente fazer, pois na época, nós tivemos também muito apoio do Fundo Mundial para a Natureza –WWF, que nos capacitou bastante sobre a finalidade da Educação Ambiental, filosofia, diretrizes, objetivos como a gente poderia fazer esse trabalho sem estar repetindo trabalho que já tinha sido desenvolvido por outras entidades tanto que nós desenvolvemos esse trabalho no IPAM fazendo desde o levantamento, diagnóstico com as comunidades com os professores com as pessoas, até com jovens nós fazíamos esse levantamento pra poder chegar ao trabalho e foi muito rico. (M. 55a.P, Santarém, 2015).

A busca de uma proposta metodológica coerente, para trabalhar a realidade do público envolvido, exigiu várias discussões da equipe, visto que inicialmente tinham dúvidas com relação à aplicabilidade desta proposta metodológica, pois, ainda no MEB e na FASE ela já havia sido aplicada na Educação Popular, com lideranças sindicais e nos grupos de pós-alfabetização.

Na verdade essa proposta metodológica foi repensada, uma adaptação do método de Paulo Freire, temas geradores<sup>51</sup> (relacionados à ecologia de Várzea), para ser aplicado inicialmente de 1ª a 4ª séries (2º. a 5º. ciclos) do ensino básico, dentro da abordagem da Linha Pedagógica Construtivista<sup>52</sup>, inspirada nas ideias do educador suíço Jean Piaget (1896–1980), a partir do qual o método de ensino deve procurar instigar a curiosidade, fazendo o aluno buscar respostas a partir de seus próprios conhecimentos e de sua interação com a realidade e com os colegas. A partir de sua ação, vai estabelecendo as propriedades dos objetos e construindo as características do mundo. Para este pesquisador, o conhecimento não pode ser concebido como algo pré-determinado nem nas estruturas internas do sujeito, por defender que estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nas características pré-existentes do objeto, uma vez que elas só são conhecidas graças à mediação necessária dessas estruturas, e essas, ao enquadrá-las, enriquecem-nas. (PIAGET, 2007, p.1).

Freire afirma (1987, p.16) sobre a construção do conhecimento que a boniteza de se estar no mundo e com o mundo é poder conhecê-lo e dialeticamente nele intervir. É, deste modo, aceitar que o homem “é ser inconcluso e consciente da sua inconclusão”, que se humaniza ao realizar a sua vocação de conhecer a si e ao mundo, os dois em sua historicidade. Dessa forma, conhecer implica apropriar-se do já existente, aberto às incertezas e à incompletude do conhecimento para construir algo novo.

Buscando obter um resultado positivo, quanto à eficácia da proposta metodológica, foram realizados vários testes de sondagem com o público envolvido das comunidades do Ituqui, a partir dos quais a equipe adotou a proposta por acreditar na possibilidade de ser uma metodologia participativa e coerente com a realidade das escolas das

---

<sup>51</sup> Segundo Brandão (1991), tema gerador foi pensado por Paulo freire, para serem usados na fase de pós-alfabetização de jovens e adultos.

<sup>52</sup> A linha pedagógica construtivista propõe que o aluno participe ativamente do próprio aprendizado; da pesquisa em grupo, o estímulo a dúvida e o desenvolvimento do raciocínio, entre outros procedimentos educativos. Rejeita a aproximação de conhecimentos prontos ao aluno e utiliza um modo inovador na prática educativa.

comunidades de várzea. Então, depois de todas essas ocorrências foram iniciadas as atividades de Educação Ambiental sob a participação de duas educadoras populares que haviam atuado no MEB e possuíam a memória, a relação e convívio com os atores locais e que estavam familiarizadas com a proposta pedagógica de Paulo Freire.

Na mesma linha, a Educação Ambiental argumenta em favor da autonomia dos sujeitos na gestão coletiva do ambiente por meio de processos democráticos e, em sua especificidade, reivindica a inclusão da natureza como alteridade. Isso implica em reconhecer a ação intencional de diversos atores sociais na gestão do ambiente em suas múltiplas dimensões que, não estando em condições de igualdade de participação nos processos decisórios, são penalizados com maior ou menor intensidade pelos riscos ambientais. (LAYRARGUES, 2000).

### **3.1.1 Experiência Piloto para a implementação da Educação Ambiental nas escolas**

Com os professores e lideranças das comunidades, foi iniciada a Experiência Piloto na região do Itaquí, envolvendo 3 (três) Comunidades: Aracampina, Conceição e São Benedito, além de uma de Terra Firme (Santana do Itaquí), todas vivenciando as mudanças sazonais. Essa experiência piloto teve como principal objetivo testar a receptividade dos alunos nas aulas de Educação Ambiental; avaliar a funcionalidade do material didático (recursos didáticos); verificar na prática a aplicabilidade e o desempenho do método sugerido; documentar e avaliar os resultados obtidos; avaliar a habilidade dos professores durante as aulas; observar como os professores desenvolveram as atividades participativas e interativas, sugeridas no suplemento de atividade; documentar e avaliar todo o processo da experiência. Esta fase teve a duração de um ano letivo completo (de acordo com calendário da várzea, este se inicia em agosto e se encerra no mês de abril do ano seguinte<sup>53</sup>) com avaliação e monitoramento contínuo da equipe de Educação Ambiental, que sempre acompanhou sistematicamente como desempenho dos professores, dos alunos, esclareceu as dúvidas e orientou, segundo as necessidades apresentadas. A escolha das comunidades teve como critérios: a participação nos cursos, a retenção do conhecimento do conteúdo, disponibilidade

---

<sup>53</sup> Este calendário escolar diferenciado visa adequar o funcionamento das escolas a realidade da várzea que possui períodos sazonais de enchente e vazante do rio. Desta forma, quando os estudantes não estão em sala de aula, auxiliam suas famílias nas atividades de pesca.

do professor e número de alunos. Esses critérios foram pré-estabelecidos pela equipe de Educação Ambiental do Projeto Várzea/IPAM com a participação dos professores.

A maior parte dos professores era formada em escolas conservadoras. Naturalmente, isso refletia em suas práticas pedagógicas, incluindo aqui o processo educativo da Educação Ambiental, que reproduzia uma prática pedagógica restrita que era ao mesmo tempo, vertical e excludente.

Baseado nesse ponto de vista que o processo educativo recai em redundância e, por conseguinte, a prática educativa se pauta na lógica da “armadilha paradigmática” (GUIMARÃES, 2004a). Essas práticas reproduziam um fazer pedagógico que transformava o modo crítico e criativo que deve ter todo o processo educativo, tornando-o superficial e homogeneizando o discurso da EA. Assim, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora (FREIRE, 2009).

Para nossa situação esse tipo de entendimento de paradigma dominante da sociedade moderna reforçaria a visão fragmentada, dualista e dicotômica de mundo, e naturalizaria o isolamento entre o refletir e o agir. Dessa maneira, na nossa experiência piloto de implantar a EA chamava-se a atenção para a importância das práxis como reflexão e ação, como teoria e prática, direcionadas para a constituição de um novo paradigma em conjunto com a construção de uma sociedade ambientalmente sustentável.

Naquele momento era indispensável para a equipe o desenvolvimento de uma experiência piloto que serviria, sobretudo, para testar o método de Temas Geradores e a aplicabilidade do conteúdo como também para a consolidação de práticas educativas dialógicas e transformadoras, um esforço de ruptura com a “armadilha paradigmática” que produzia a limitação compreensiva e a incapacidade discursiva e gerava práticas conservadoras. (GUIMARÃES, 2004a). “Por isso, desde já, salienta-se a necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude de simples ajustamento e acomodação.” (FREIRE, 2009, p. 52).

Mas ainda assim, sentiu-se a necessidade de fazer uma “reciclagem” dos temas estudados nas próprias comunidades, que foi inclusive uma oportunidade positiva para envolver os comunitários e se aproximar mais da realidade local. Durante a experiência piloto, foram organizados 4 (quatro) seminários para a revisão dos temas geradores. Esses eram

realizados nas próprias comunidades, o que auxiliou na aproximação dos pais com a escola e oportunizou a socialização das experiências de EA.

Além disso, os professores estudavam com a equipe textos complementares, que ajudavam no entendimento da proposta metodológica, estudavam a importância da definição dos objetivos e resultados esperados para cada aula aplicada, discutiam sobre a importância de dinamizar as aulas, com o uso de diferentes técnicas de avaliação, e deste processo ser contínuo. Por ocasião destes seminários, ocorria a noite cultural, na qual eram repassadas todas as informações sobre a escola e os resultados da EA para a comunidade escolar (alunos, pais dos alunos e demais moradores do local). Também eram trabalhados os temas em forma de teatro, envolvendo assim professores e alunos/comunidade numa integração bastante diversificada e animada. Durante o desenvolvimento da experiência piloto do PEA, os professores participaram ativamente da construção do programa, da elaboração dos temas geradores, bem como de seminários avaliativos. Segundo avaliação dos professores, a integração entre escola e comunidade foi a responsável pelo sucesso do programa na escola, o que tornou essa experiência referência para as outras escolas. (IPAM, s/d).

Neste sentido, problematiza-se, de um lado, o conhecimento sobre as situações significativas que vão sendo explicitadas pelos alunos. De outro, identificam-se e formulam-se adequadamente os problemas que levam à consciência e necessidade de introduzir, abordar e apropriar conhecimentos científicos. Loureiro e Torres (2014) afirmam que:

A esta concepção de problematização está em sintonia com as ideias Bachelard (1997, p. 148), pois de acordo com este autor, “se não houve questão, não pode haver conhecimento científico”, Bachelard afirma ainda que a formulação de um problema de investigação se faz necessário tanto para que ocorra a produção do conhecimento científico quanto a apropriação desse conhecimento no processo de ensino e aprendizagem; que o conhecimento científico é produzido mediante um processo que envolve rupturas, e que por meio as rupturas que se dá o trânsito do “conhecimento vulgar” ao conhecimento científico. (LOUREIRO & TORRES, 2014, p. 28).

Dessa forma, a apropriação do conhecimento científico pelo aluno implica a superação de obstáculos epistemológicos e a formação do pensamento científico. Segundo os autores:

Na dinâmica da Abordagem Temática Freireana, são as situações-limites existenciais advindas da realidade concretas e representadas nos temas geradores que passam a se tornar um problema que requer investigação. Dessa forma, se efetivaria a conscientização, por intermédio do trânsito da consciência ingênua à consciência crítica (LOUREIRO; TORRES, 2014, p. 29).

Portanto, o desenvolvimento da dinâmica de Abordagem Temática Freireana na escola se constitui, essencialmente, em uma educação que se autodenomina problematizadora ou dialógica. Neste sentido, mencionar Paulo Freire como referência pedagógica para fundamentar propostas curriculares, em defesa de uma educação ética e crítica, tornou-se uma prática recorrente nos diferentes matrizes educacionais.

Como proposta pedagógica para EA não é diferente, Freire vem servindo de referência para distintas concepções e diretrizes educacionais, justificando projetos dos mais diferentes princípios e tendências. Entretanto, questiona-se, será que essas diferentes propostas falam da mesma concepção de educação e apresentam as mesmas intencionalidades político-pedagógicas de uma educação crítica na perspectiva freireana? Será que apreendem os processos de ensino-aprendizagem a partir dos mesmos fundamentos cognitivos, epistemológicos, éticos e filosóficos? A partir das contribuições apresentadas são sugeridos alguns indicativos epistemológicos na defesa de uma EA fundamentada nos princípios da pedagogia ético-crítica freireana. (LAYRARGUES, 2012, p. 12).

O trabalho da PEA partiu do diagnóstico das condições das escolas da comunidade escolhida para a experiência piloto, os professores foram parte ativa da construção do programa, da elaboração dos temas geradores, como também dos seminários de avaliação do processo. Partiu-se da metodologia de Paulo Freire, que propõe os temas geradores, e, adotando a linha pedagógica construtivista, o PEA capacitou professores e alunos a identificar e trabalhar conceitos básicos de ecologia da várzea e aplicar os conhecimentos no manejo sustentável dos recursos naturais. Com base nessas informações era elaborada a proposta do Programa e dos Temas, depois, voltava-se a discutir com os professores, e, dando continuidade ao processo, eram reelaborados os temas no formato de manual, de uma forma que as pessoas começassem a pensar a questão ambiental em seus aspectos globais (a terra, a biosfera e os continentes), passando para o regional (o ciclo hidrológico e o rio Amazonas), até identificar o meio ambiente, os recursos naturais e a história da comunidade.

### **3.1.2 Temas geradores e sua relação com a EA**

Os temas geradores nascem de uma investigação temática, através de um método que busca sugerir aos sujeitos dimensões expressivas de sua realidade, contribuindo para esses

sujeitos pensarem o mundo, no mundo e com o outro. (FREIRE, 1987). O autor propõe como temas geradores aqueles independentes da sua natureza que podem ser desdobrados e abarcados pelos demais temas, possibilitando a construção de conhecimentos e atitudes para esclarecer o mundo de uma forma crítica, transcendendo a ingênua. Freire afirma que o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tão pouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo. Sendo assim, esta compreensão crítica da realidade deve partir da totalidade em que a comunidade está inserida e em seguida separar ou isolar os elementos do contexto para o estudo. A investigação temática se faz, assim, um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência que a inscreve como ponto de partida do processo educativo ou de uma ação cultural de caráter libertador. (FREIRE, 1987).

O manual foi então, a partir dos fundamentos de Freire (1987), construído com o uso de cartazes ilustrados, que privilegiava os seguintes conteúdos: os mecanismos de adaptação; a cadeia alimentar; os ecossistemas; os ambientes de várzea; o uso dos recursos naturais; solos e a agricultura na várzea; equilíbrio e desequilíbrio da natureza e o manejo dos recursos da várzea. O manual era usado nas quatro escolas trabalhadas na região, e com o êxito do trabalho desenvolvido o programa foi ampliado para oito escolas. Eram realizados encontros prévios para conhecer e debater o manual com agentes multiplicadores de outras regiões. Esse ciclo era composto de monitoramento, avaliação e reciclagem do método.

A Ilha é formada por 30 mil hectares de restingas, campos naturais e lagos permanentes, sendo a pesca a principal atividade econômica, praticada por 89% das famílias, o ciclo das águas regula a vida das pessoas O calendário escolar é diferenciado, as crianças vão à escola de agosto a abril seguindo o período sazonal de enchente e vazante do rio, e quando não estão estudando pescam junto às suas famílias.

O diagnóstico das escolas das oito comunidades (Aracampina, Conceição, Fé em Deus, Nova Vista, Santana, São Benedito, São José e São Raimundo) demonstrou que a maioria possuía vários problemas e que não tinha condições de funcionamento, apresentando uma infraestrutura muito precária, por exemplo: em algumas comunidades havia falta de material didático e não existiam nem carteiras para os alunos. Além disso, os professores não possuíam capacitação mínima necessária para exercer o magistério e precisavam de cursos de capacitação. (TAMAIIO, 2000, p. 18)

Os resultados desse diagnóstico foram apresentados à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) junto à proposta do Programa de Educação Ambiental e dos temas

geradores a serem utilizados nos mesmos. Uma das consequências práticas do levantamento foi a decisão da SEMED de reconstruir cinco das oito escolas da região. As outras três, que estavam em melhores condições, foram reformadas. A SEMED promoveu ainda um curso especial para professores leigos, no qual os participantes do programa de Educação Ambiental do Projeto Várzea se destacaram por serem mais participativos e líderes em discussões na sala de aula, apontando alternativas para determinadas situações enfrentados pela comunidade<sup>54</sup>.

Nesse contexto, a colaboração da SEMED, embora inicialmente informal, possibilitou uma participação mais efetiva dos professores, levando em conta que a Secretária de Educação Ivete Soares, na época, incentivou a participação dos professores, favorecendo a inclusão desses encontros mensais no calendário letivo. Estes encontros aconteciam na sede do município, sendo também realizados no período de pagamento de salário dos professores, que é realizado na cidade, e algumas vezes durante o período das férias, ou seja, durante a enchente na várzea. Os temas geradores, surgidos dos debates prévios no trabalho da PEA de diagnósticos junto às escolas, seguiram uma metodologia específica que definiu os temas e foram aqui subdivididos em blocos, considerando os aspectos da Geografia, Biologia, Etnográfica. Ver quadro 1.

Quadro 1: Temas Geradores Subdivididos em Blocos

<b>TEMAS</b>	<b>ABORDAGEM</b>
1-A Terra, Biosfera e os Continentes. 2-O Ciclo Hidrológico e o Rio Amazonas 3-Meio Ambiente e	Geográfica
5.Mecanismo de Adaptação. 6.Cadeia Alimentar	Biológica (conceitos)
8. Os solos e a agricultura na Várzea. 9.Os ambientes da Várzea e a Utilização de seus Recursos Naturais. 10- Natureza Equilíbrio e desequilíbrio. 11- O manejo dos Recursos Naturais da Várzea	Etnográfica

Fonte: Machado *et.al*, 2001.

Importante registrar que a implementação do programa ganhou uma dimensão interdisciplinar possibilitada pela participação de pesquisadores e técnicos de outros

<sup>54</sup> Tamaio (2000, p. 18).

Programas do Projeto Várzea sob a coordenação da equipe de EA. De acordo com o assunto, eles ministravam palestras/aulas sobre o referido tema. Podemos observar no quadro abaixo.

Quadro 2: Sequência de Estudos dos Temas

TEMAS	EXPOSITORES
Terra nosso mundo nosso lar	David McGrath (Geógrafo)
Os ambientes e seus Recursos Naturais. História da Nossa Comunidade.	Equipe do EA (Educadores Ambientais)
Rio Amazonas e o Ciclo Hidrológico Os Ambientes da	David McGrath (Geógrafo) Urbano
Solos e Agricultura da Várzea. Cadeia Alimentar	Antoinett WinKlerprins (Pedólogo) Silmara Luciano (Ecóloga)
Adaptação e Meio Ambiente. Ciclo Anual de vida na Várzea	Urbano Lopes David e Silmara
Ecosistema de Lagos. Equilíbrio e	Silmara e David Urbano Lopes e David
Manejo dos Recursos Naturais da Várzea	David MacGrath

Fonte: IPAM (s/d).

A proposta metodológica foi aprofundada e trabalhada pela equipe de EA, que apresentou simplificadamente os passos do método, usando textos e álbum seriado que levaram ao entendimento da proposta. O Programa foi desenvolvido com o envolvimento dos professores que contribuíram com seus conhecimentos empíricos na seleção dos temas geradores e na elaboração do conteúdo do livro "O Mundo da Várzea", produzido para subsidiar as atividades de Educação Ambiental nas escolas, e que incorporou onze temas geradores relacionados à ecologia e ao manejo de várzea, esses temas eram acompanhados de seus respectivos cartazes, subsidiaram as leituras, discussões, trocas de informação, atividades extraclasse, entrevistas, jogos e várias outras atividades pedagógicas que facilitaram o reconhecimento do espaço e a identificação das riquezas e também dos problemas.

Os 11 temas geradores e sugestões de atividades pedagógicas que compunham o livro O Mundo da Várzea – Fazendo Educação Ambiental, e que foi publicado em maio de 2001, traziam a riqueza desses debates prévios à edição, afirmava que a Educação Ambiental deve permear todas as disciplinas e atividades da escola, tendo em vista a formação do cidadão consciente e atuante.

É fundamental, na problematização dos temas geradores, o respeito ao saber popular, ao contexto cultural, à diversidade. É partindo do universo do educando que, sem invasão cultural, podemos construir uma pedagogia libertadora (MOURA, 2010, p. 93).

O conteúdo do Programa foi elaborado com o objetivo não apenas de elevar a consciência crítica dos professores e pescadores, mas também visando sistematizar o conhecimento sobre o ambiente de várzea e os tipos de ações antrópicas e seus impactos na localidade, bem como, alternativas de melhoria da sua qualidade de vida. A conscientização se consolida no processo de organização social da comunidade, na organização dos atores locais e neste caso, no fortalecimento da Colônia de Pescadores Z-20. Os temas geradores combinam elementos da realidade local e da experiência de pesca nos lagos de várzea, e acordos de pesca com elementos do conhecimento científico relacionado à ecologia de várzea e gestão da pesca. Após a edição do livro “O Mundo da Várzea”, o Programa foi expandido para outras regiões de várzea, começando pelo Taparará, onde os professores do Ituqui participaram como monitores. Posteriormente, o Programa foi se expandindo para as regiões do Arapixuna, Aritapera, Curuaí, Lago Grande, Tapajós e Urucurituba.

Um passo importante deste processo foi a iniciativa dos professores que começaram a elaborar e executar atividades ambientais junto com a comunidade, a exemplo do desenvolvimento de projetos temáticos com outros professores, alunos e comunidades; das oficinas de Educação Ambiental para professores e estudantes urbanos e rurais; do acompanhamento de Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCC) relacionados ao Projeto de Educação Ambiental; a execução de campanhas nas comunidades como, por exemplo, “Águas Limpas, Comunidades Saudáveis” e a realização de uma amostra anual de Educação Ambiental em Santarém. A combinação das ações do IPAM na pesquisa, extensão e educação, compondo uma equipe multidisciplinar integrando, educadores populares, pedagogos, geógrafos, biólogos, engenheiros florestais, advogados, sociólogos entre outros, se constituiu num arranjo institucional que favoreceu a construção de uma metodologia e de uma proposta pedagógica formulada a partir das especificidades do ecossistema local.

### **3.1.3 Do Ituqui para Educação Ambiental Não Formal**

Ainda neste período, em conjunto com as demais equipes do projeto foi iniciado um processo de Educação Ambiental Não Formal, envolvendo pescadores da Ilha do Ituqui - com Diretores da Colônia de Pescadores Z-20 e representantes dos CRP do Lago Grande e

Maicá, além de comunitários da Ilha de São Miguel. A participação do IPAM neste trabalho é basicamente na organização dos módulos, mobilização e confecção do material didático utilizado. Foi adotada a mesma proposta metodológica e o mesmo processo participativo, com a realização de encontros de estudo mais aprofundados e atividades de campo nas comunidades envolvidas. O conteúdo foi voltado para o Manejo, Ecologia e Pesca; também foi testada a compreensão do conteúdo e do material didático (temas do Manual).

O programa de EA Não Formal conduzido pelo IPAM introduziu novos métodos e conteúdos para o desenvolvimento do processo de formação para execução de atividades do manejo dos recursos naturais da várzea. Assim, foram realizadas várias oficinas de capacitação voltadas à formação de recursos humanos para a gestão participativa e a capacitação de lideranças para a administração de organizações coletivas e para o manejo comunitário de tais recursos, além da construção das instalações do centro de capacitação e criação do órgão gestor do centro e por fim, a expansão do projeto para outras regiões (IPAM, 2006, p. 17).

Outro instrumento didático/pedagógico paralelo foi desenvolvido com os pescadores, consolidando-se posteriormente no Centro de Capacitação do Pescador Artesanal (CCPA) na região do Baixo Amazonas, mais especificamente nas regiões de várzea do município de Santarém, compreendendo as lideranças comunitárias e os CRP do Aritaperá, Ituqui, Tapará e Urucurituba. Aos poucos, a EA Não Formal foi conquistando um caráter promissor a ser disseminado nas diversas regiões do Baixo Amazonas.

Inicialmente, o projeto concebido visava implantar o CCPA nos prédios e instalações do antigo entreposto da Superintendência de Desenvolvimento da Pesca (SUDEPE) e da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM). Seu objetivo era capacitar jovens líderes pescadores para atuarem nos setores-chaves da economia pesqueira do Baixo Amazonas: o manejo pesqueiro dos lagos de várzea, o beneficiamento e armazenamento de pescado, sua comercialização no mercado regional e, as organizações de pescadores necessárias para efetivar essa atuação. Para isso, o CCPA teria dois componentes: uma Central de Pesca e um Programa de Capacitação. A Central de Pesca seria organizada pela Colônia dos Pescadores Z-20 como seu braço econômico/comercial e reuniria um grupo de sócios para atuar no manejo, beneficiamento e comercialização da pesca na região de Santarém. No início, essa Central concentraria suas atividades econômicas na revenda de material de pesca e na comercialização dos produtos do laboratório tecnológico, eventualmente aumentando a área de sua atuação para o beneficiamento e comercialização de

pescado em larga escala e do originário das áreas de manejo comunitário da pesca nos lagos de várzea da região. Outro componente é o Programa de Capacitação, que seria composto por três cursos enfocando áreas estratégicas do gerenciamento sustentável do setor pesqueiro: a) o manejo pesqueiro dos lagos de várzea; b) a tecnologia de beneficiamento e armazenamento de pescado; e, c) a administração de organizações coletivas (desde as comunitárias até a Central) (IPAM, 2006, p. 25).

Diante disso, o programa de EA Não Formal coordenado pelo IPAM introduziu novos métodos, novos conteúdos para o desenvolvimento do processo de formação para a execução das atividades do manejo dos recursos naturais da várzea. Assim, foram realizadas várias oficinas de capacitação voltadas à formação de recursos humanos para a gestão participativa e à capacitação de lideranças na administração de organizações coletivas e para o manejo comunitário dos recursos naturais da várzea, além da construção das instalações do centro de capacitação e criação do órgão gestor do centro e por fim, a expansão do projeto para outras regiões. (IPAM, 2006, p. 25-26).

A experiência do IPAM no processo de capacitação dos pescadores reflete ainda o resultado da EA Não Formal em que os atributos e a modalidade permitem o desenvolvimento de laços de pertencimento. Ajuda na construção da identidade coletiva do grupo (um dos grandes destaques da Educação Não Formal na atualidade) e no desenvolvimento da autoestima e do empoderamento do grupo, criando o que alguns analistas denominaram como capital social de um grupo. Este se fundamenta no critério da solidariedade e identificação de interesses comuns e é parte do processo de construção da cidadania coletiva e pública do grupo (GOHN, 2011, p.40).

Os cursos básicos oferecidos na capacitação dos pescadores abordavam temas como: ecologia e manejo de várzea; gestão de organizações; comercialização de pescado; tecnologia de pesca; captura e armazenamento; saúde e nutrição da família ribeirinha; princípios de Educação Ambiental; biologia e manejo pesqueiro; legislação ambiental; questão fundiária; formas de organização; plano de manejo/zoneamento ambiental; avaliação e monitoramento. O objetivo dos cursos era capacitar pescadores, lideranças e grupos comunitários para implementação de propostas de manejo participativo dos recursos naturais da várzea principalmente dos recursos pesqueiros. Como proposta metodológica, os cursos foram realizados em cinco módulos, sendo cada módulo por mês com base no conhecimento popular e científico, buscando o fortalecimento do conhecimento nas áreas de manejo, legislação e organização comunitária e troca de conhecimentos. Os cursos eram ofertados para interessados no manejo dos recursos naturais e/ou envolvidos em trabalhos comunitários das

regiões do Tapará Mirim, Santa Maria, Tapará Grande e Pixuna. Essas comunidades foram selecionadas a partir de critérios de organização local e de práticas de manejo já vivenciadas.

O Programa de Educação Ambiental foi realizado seguindo alguns passos que estavam dentro das diretrizes do programa (IPAM, s/d):

### **Passo 1: Sensibilização Método dos Atores Locais**

A sensibilização era realizada por meio da apresentação de dados que apontavam os problemas socioambientais globais e a urgência de que uma nova postura seja adotada pela humanidade ao interagir com o ambiente e com os recursos naturais. Os recursos exuberantes da Amazônia eram apresentados com o uso de álbum seriado que retrata os dados sobre a diversidade biológica, área da floresta, extensão do rio Amazonas, número de etnias e riqueza cultural fomentando a valorização do ambiente em que se vive e nos convida a refletir sobre a maneira como um dos mais importantes biomas do planeta tem sido ocupado e explorado. (IPAM, s/d)

### **Passo 2: Oficinas Temáticas**

Durante o desenvolvimento das oficinas temáticas, os professores participavam de vários trabalhos em grupo, tendo como objetivo desenvolver temas relacionados às questões socioambientais e pedagógicas utilizando diferentes meios e recursos: música, teatro, sucata, cartazes, recursos naturais, etc.. Estas oficinas resultaram na elaboração de diferentes materiais didáticos, favoreceram as relações interpessoais e propiciaram o desenvolvimento de diferentes habilidades e talentos. (IPAM, s/d)

### **Passo 3: Fundamentos da Educação Ambiental**

O histórico da EA (global e local), o conceito, os princípios, os objetivos e finalidade eram realizados no decorrer dos encontros fazendo uso de diversos métodos e recursos pedagógicos, tais como: teatro de fantoches, elaboração participativa do conceito do

EA, representação social do meio ambiente, leitura de textos, etc., tendo como referência as grandes conferências mundiais de EA e renomados autores brasileiros. (IPAM, s/d)

#### **Passo 4: Temas Pedagógicos**

Questões educacionais como interdisciplinaridade, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Temas Transversais e assuntos de relevância para os professores tais como: metodologia, planejamento, avaliação são refletidos e debatidos pelos professores durante os encontros; ressaltava-se sempre qual deveria ser o papel da escola e do educador na sociedade atual e mais especificamente nas comunidades da várzea. (IPAM, s/d)

#### **Passo 5: Noite Cultural**

Era um evento artístico/cultural que acontecia em todos os encontros. Nesta atividade cada grupo de professores preparava uma apresentação (dança, poesia, paródia, música, dramatização, teatro de fantoche) para a comunidade local. Na Noite Cultural, os trabalhos dos alunos e números culturais da comunidade também eram exibidos. Este momento era de grande importância para o Programa de Educação Ambiental, pois oportunizava a apresentação dos objetivos deste trabalho e entidades que atuavam nesse Programa, e envolvia todos os participantes na apresentação de um produto comum. Vale ressaltar que o resgate e a valorização da cultura local, assim como, as oportunidades de expressão do talento artístico refletem-se de maneira positiva na autoestima dos professores, alunos e toda comunidade. (IPAM, s/d)

#### **Passo 6: Plano Ambiental Escolar**

Com o intuito de envolver a escola e a comunidade no diagnóstico de um problema ambiental local e na busca da resolução deste problema, propunha-se durante os encontros a elaboração sistemática de um Plano Ambiental Escolar. Por meio da aplicação da Pedagogia de Projetos são definidos o objetivo, os participantes, as atividades, os recursos

necessários, os parceiros e o prazo de execução do plano. Neste sentido, a elaboração do Plano Ambiental Escolar tinha a intenção de promover a integração da comunidade escolar com os demais moradores daquela comunidade numa ação voltada para a melhoria da qualidade de vida. A execução e monitoramento deste plano consistia na possibilidade concreta da continuidade do PEA após a finalização dos 4 (quatro) Encontros de Formação Continuada de Professores. A programação de cada um dos encontros está sintetizada nos quadros abaixo: (IPAM, s/d).

Quadro 3: Encontro de Formação Continuada de Professores

<b>Primeiro Encontro</b>
<p><b>1. Apresentações</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Institucional: IPAM/Projeto Várzea</li> <li>• Objetivos e propostas metodológica do PEA</li> </ul> <p>2. Levantamento das expectativas com relação ao curso</p> <p>3. Pré-teste (conhecimento de Educação Ambiental e ecologia)</p> <p>4. Conceito de Educação Ambiental.</p> <p>5. Histórico da Educação Ambiental: nacional e mundial.</p> <p>6. O papel da escola e do educador.</p> <p>7. PCNs - Nova Diretrizes da Educação</p> <p>8. Estudo dos Temas Geradores 1, 2, 3</p> <p>9. Atividades pedagógicas relacionadas aos temas</p> <p>10. Oficinas temáticas</p>

Fonte IPAM – Pauta das oficinas

Os cursos aconteciam sempre nas comunidades ribeirinhas envolvidas no PEA, com o objetivo de melhorar a divulgação do trabalho, valorizar as contribuições do saber local, as atividades culturais da comunidade, e promover a participação de outras lideranças comunitárias (pais, alunos, agentes de saúde, agentes ambientais voluntários, conselheiros de pesca, etc.), que muito enriqueceram o conteúdo das discussões dos encontros e favoreceram a integração da escola-comunidade.

Tamaio (2000) considera imprescindível, ao caracterizar o Projeto Várzea/IPAM, a criação de novas práticas de manejo comunitário dos recursos naturais da Várzea. Começou a ser gerado em 1994, a partir de seis metas propostas pelo pesquisador David McGrath para apoiar as iniciativas das comunidades ribeirinhas: desenvolver sistemas de manejo para que os lagos de várzea sejam produtivos e sustentáveis; diversificar as estratégias de manejo dos moradores; desenvolver programas educacionais sobre ecologia e manejo dos recursos naturais da várzea; estudar as tendências do setor pesqueiro; estimular políticas pesqueira para a gestão participativa dos recursos naturais da várzea; capacitar organizações pesqueiras para

a gestão e comercialização. Uma das atuações estratégicas da entidade está voltada para a influência no processo de formulação, implementação e avaliação de políticas públicas. (TAMAIO, 2000, p. 21).

Segundo Gama (2000, apud TAMAIO E CARREIRA, 2000) com as contribuições do Programa de Educação Ambiental, baseado na experiência piloto da Ilha do Ituqui, a SEMED propôs ao Projeto Várzea a ampliação do Programa de Educação Ambiental para mais 56 comunidades da região da várzea de Santarém. Os resultados positivos do projeto também foram revelados na avaliação desenvolvida pela própria Secretaria junto aos professores envolvidos. “Estamos bastante otimistas com a parceria entre Prefeitura e Projeto Várzea. Queremos que o trabalho cresça ainda mais”, afirma uma professora, que lembra que a parceria teve início na gestão anterior da Prefeitura, vinculada a outro partido: “A equipe que assumiu reconheceu a qualidade do projeto e deu prosseguimento aos compromissos assumidos. Isso foi um passo fundamental”, afirma M.73a.P.

Assim, o Programa de Educação Ambiental assumiu um caráter de intervenção de políticas voltadas para processos que visassem a construção de ações junto à secretarias de educação de Santarém e de outros municípios, no intuito de criar eixos de amadurecimento da experiência que iniciou em 1994 nas escolas da Ilha do Ituqui, várzea do município de Santarém e em 2010 chegou a atingir 244 escolas da região de rios de Santarém, 145 escolas da zona rural e urbana de Alenquer, e outras 120 escolas da zona urbana, rural e de região de várzea em Óbidos. O alcance destas ações foi creditado pelo formato metodológico e pedagógico a partir das ações realizadas nos processos de formação com professores das regiões do Aritaperá, Tapará e Urucurituba, nos anos de 2002 a 2006, totalizando mais de 2 mil professores do quadro escolar da SEMED, Santarém. (IPAM, 2007). Uma das principais linhas de trabalho ou projetos desenvolvidos sistematicamente durante este período foi o processo de consolidação do Programa de Educação Ambiental em Santarém.

Depois da bem sucedida experiência piloto, o PEA se envolveu com o processo de formação continuada de professores, a partir de temas geradores. Para o processo de formação dos professores são promovidos encontros com debates relacionados aos seguintes temas: Sensibilização; Fundamentos da Educação Ambiental; Ecologia e Manejo de Várzea; Oficinas; Temas Pedagógicos; Noite Cultural; Plano Ambiental Escolar.

Destaca-se ainda o papel final da experiência piloto, os professores participaram de um seminário de avaliação em que foram apresentados os trabalhos realizados e discutidas as dificuldades e erros do processo. Com os dados obtidos nesses encontros, foi realizada a

revisão do material didático “O Mundo da Várzea”. O resultado foi considerado muito positivo sob todos os aspectos, na avaliação dos participantes. As comunidades se envolveram nas atividades propostas pelos professores, os estudantes tiveram um bom desempenho, houve exposições dos trabalhos dos alunos e foi organizada uma feira cultural. As mães dos alunos participaram dos trabalhos dos filhos e algumas lideranças compareceram às escolas, entendendo a importância do espaço para a comunidade e valorizando o processo de ensino e aprendizagem.

A integração entre a escola e a comunidade também vem sendo estimulada por meio da execução de projeto para a recuperação dos recursos naturais do local. Estas experiências podem ser ilustradas com o projeto de reflorestamento da Ilha de Aracampina, Ituqui, onde população e escola desenvolvem um projeto que tem como meta inicial o plantio de duas mil mudas de árvores frutíferas nativas, incentivando assim práticas de manejo dos recursos naturais da várzea. Outro exemplo foi a Feira de Cultura e Ecologia, realizada mediante parceria entre escolas e comunidade com os objetivos de promover o intercâmbio educacional e cultural, a cidadania e difundir conceitos ecológicos.

A este respeito, afirmou uma professora da comunidade:

Com todo esse trabalho, muitas famílias que eram mais resistentes começaram a perceber a nossa intenção em apostar na Educação Ambiental. Que a ideia não é de atrapalhar a sobrevivência das pessoas, mas contribuir para que a nossa comunidade se fortaleça, se relacionando melhor com o meio ambiente e aprendendo a aproveitar os recursos em prejudicar a natureza. Afinal, somos os filhos dessa terra de Ituqui, temos de cuidar dela (M.45ª.P, Santarém, 2015).

A metodologia adotada no PEA contribuiu para o trabalho das comunidades da várzea, bem como, serviu de modelo para que outras entidades também adotassem o mesmo sistema para desenvolver suas atividades nas comunidades mais distantes da sede do município, inclusive ainda sendo adotada até nos dias atuais. Após a edição do livro “O mundo da Várzea”, o programa foi expandido para outras regiões de várzea, começando pelo Tapará, onde os professores do Ituqui participaram como monitores. Posteriormente, o programa foi se expandindo para as regiões do Arapixuna, Aritapera, Curuaí, Lago Grande, Tapajós e Urucurituba. Em seguida, a proposta foi disseminada para outros município e estados da Amazônia Brasileira. A equipe do IPAM formulou uma espécie de manual de orientação para a construção de uma metodologia e de uma proposta pedagógica formulada a

partir das especificidades do ecossistema local tendo como referência a proposta de Temas Geradores de Paulo Freire.

### 3.2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM NÚMEROS

A Educação Ambiental formal culminou em ações inovadoras para a política educacional no município de Santarém. Em parceria com entidades governamentais e não governamentais foram realizadas oficinas com desenvolvimento de temas geradores no evento anual chamado de Mostra de Educação Ambiental<sup>55</sup>. As escolas polos participavam e em três anos consecutivos os professores iam aprofundando os temas e envolvendo estudantes do campo e da cidade.

Quadro 4: Oficinas de Formação em EA

<b>Número de oficinas de Formação em EA</b>			
Ano	2007	2008	2009
Oficinas realizadas	5	8	4
Nº de professores envolvidos	275	280	300
Nº de alunos envolvido	9.636	9.700	10.000

Fonte: IPAM, 2010

No ano de 2009, na 7ª edição onde a SEMED de Santarém assumiu de forma positiva o evento, nota-se que o alcance das ações foi aumentando, pois as estratégias adotadas de envolver a equipe técnica e pedagógica junto à Secretaria de Educação para incluir a EA na grade curricular estavam surtindo efeito e, assim, a equipe pedagógica começa

<sup>55</sup> A mostra de EA configura-se como o momento em que as escolas da várzea vem trazer os seus trabalhos em Santarém tendo um caráter festivo e ao mesmo tempo a apresentação dos principais resultados de envolvimento e participação comunitária a partir do universo escolar.

a integrar as cinco áreas de rios do município de Santarém no programa da Secretaria. O processo de consolidação do PEA nas escolas de várzea de Santarém foi o início da implementação de um processo da política pública tão desejada pelos professores da localidade.

Este processo de implementação da política foi mais expressiva quando se observa que todo o quadro técnico das atividades da Educação Ambiental foi ocupado por professores capacitados no PEA/IPAM e ex-funcionários do IPAM envolvidos no programa de EA. Estes ajudaram a implementar a política de Educação Ambiental via à Secretaria de Educação de Santarém.

Quadro 5: Quadro técnico do programa de Educação Ambiental

Programas	Ex-funcionários	Professores
Parque da Cidade	2	4
Escola da Floresta	-	9
Coordenação de EA	2	2
Coordenação de Rios	-	4
Total de gestores públicos	2	3

**Fonte:** Relatório IPAM, 2010

A partir do relato dessa experiência, pode-se dizer que o IPAM se credenciou como uma referência da EA em Santarém. As escolas da várzea passaram a ser referência na qualidade de ensino e gestão das escolas, assim como os educadores das comunidades tidos como mais comprometidos com as escolas de várzea e com a conservação do ecossistema.

Com a implementação do Programa de Educação Ambiental como uma política pública pela SEMED, o IPAM foi consolidando parcerias com as prefeituras de municípios vizinhos a partir das secretarias e outras instituições de meio ambiente e instituições locais afins que desenvolvem ações ambientais. O processo das ações acontece, principalmente, por meio de reuniões, palestras, troca de experiências para a promoção de políticas públicas na área de Educação Ambiental, bem como nas oficinas de intervenção institucional com as lideranças, ou seja, nas ações de implementação de coleta seletiva de resíduos ou nas

discussões para a regularização fundiária da várzea nos municípios de Alenquer, Curuá, Óbidos, Prainha e Santarém (RELATÓRIO IPAM, 2010). Os resultados foram materializados em várias ações, a exemplo da capacitação dos professores da Escola da Floresta e do programa de coleta seletiva de resíduos sólidos, em funcionamento na várzea em Santarém.

Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 6: Comunidades, agentes e famílias envolvidas no PEA em Santarém

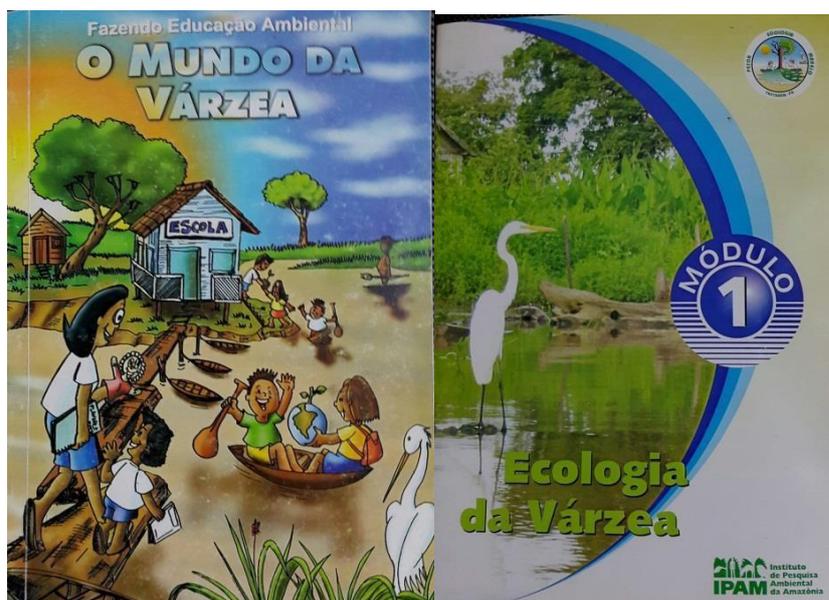
<b>Regiões de várzea envolvidas - Município de Santarém</b>			
<b>Região</b>	<b>Comunidades envolvidas</b>	<b>Quantidade de Agentes CS (Agente Comunitário)</b>	<b>Famílias atendidas</b>
Aritapera	14	12	633
Tapará	9	9	673
Urucurituba	6	6	529
Ituqui	6	5	248

**Fonte:** Relatório IPAM (2010)

A proposta metodológica do IPAM levava em consideração a produção de materiais didáticos acessíveis ao público da várzea. Os livros, manuais, cartazes, dinâmicas de grupos, músicas eram produzidos como resultado das atividades desenvolvidas, com participação dos ribeirinhos, professores, alunos, técnicos, pesquisadores, extensionistas e educadores. Havia uma preocupação de como produzir o material, por isso, sempre foram confeccionados com ilustrações que por alguns anos ficaram a cargo do arte-educador Edy Lopes<sup>56</sup>. A diversidade dessas produções atendia a demanda de diferentes públicos. Vejamos como exemplo o livro “O Mundo Da Várzea”, elaborado como material de apoio para professores da rede municipal de Santarém, e a cartilha desenvolvida para o módulo sobre “Ecologia de Várzea”, destinada aos pescadores:

<sup>56</sup> Edy foi um integrante da equipe que além de produzir os desenhos que ilustravam os materiais, era um nato animador e apaixonado pelo que fazia (em memória).

Figura 17: Capas ilustrativas do livro “O Mundo da Várzea” e do módulo da cartilha “Ecologia de Várzea”



Fonte: IPAM (2001)

Fonte: IPAM (s/d)

Quadro 7: Tiragem das publicações dos programas de EA formal e não formal.

<b>Ampla divulgação de publicações</b>				
<b>Nº de publicações lançados 2007 a 2009</b>	<b>Nº de exemplares</b>	<b>Distribuição</b>	<b>Público cidade</b>	<b>Público Zona rural</b>
Cartilhas 6	12.000	Todos os exemplares	5.000	7.000
Mundo da várzea	2.000	Todos os exemplares	300	1.700

Fonte: relatório interno IPAM (2010).

### 3.2.1 Implementação do PEA nos municípios de Alenquer e Óbidos

A partir da realidade e da experiência de Educação Ambiental na várzea de Santarém foram delineadas oficinas em Alenquer e Óbidos, que possuem ecossistemas semelhantes. O processo foi realizado por meio da formação de formadores, em sua maioria

coordenadores pedagógicos selecionados pelas Secretarias de Educação, visto serem pessoas com funções que podem ajudar a desencadear novas oficinas de formação abrangendo professores e alunos destes municípios.

No quadro abaixo, verificamos o número de escolas atendidas pelo Programa de Educação Ambiental em Óbidos:

Quadro 8: Escolas atendidas pelo PEA em Óbidos

<b>Composição da rede escolar municipal</b>	<b>Número de escolas</b>
Escolas do Meio Rural Várzea	32
Escolas do meio Rural Terra Firme	75
Escolas do Meio Urbano	13
<b>Total</b>	<b>120</b>

**Fonte:** IPAM, 2010

Quadro 9: Alunos e professores envolvidos no PEA em Óbidos

Nº de professores		584
Nº de alunos	Educação infantil	2.926
	Ensino Fundamental anos iniciais	6.432
	Ensino Fundamental anos finais	3.752
	EJA (Educação de Jovens e Adultos)	1.339
	Total de alunos	14.449

**Fonte:** IPAM, 2010

Quadro 10: Alunos, professores e técnicos no PEA em Alenquer.

<b>Nº de professores</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Nº de técnicos</b>
8	14.745	2
3		2

Fonte: IPAM, 2010

Os objetivos desta parceria eram envolver os gestores das unidades de ensino formal com instituições parceiras que atuam nas questões ambientais dos municípios para a construção de um processo de formação e reedição do conhecimento junto aos professores das escolas municipais, no intuito da formatação e construção de uma agenda curricular contendo ações de Educação Ambiental. As responsabilidades da parceria foram assim distribuídas:

Quadro 11: Responsabilidades das Instituições parceiras

<b>Responsabilidades da SEMED</b>	
Pedagógico	Materiais didáticos para serem utilizados nas atividades e um técnico para acompanhar todo o andamento da oficina.
Infraestrutura	Local e equipamentos
Financeiro	Reprodução de cópias de textos, hospedagem, alimentação e transporte para os palestrantes, lanches para os participantes da oficina.
<b>Responsabilidades do IPAM</b>	
Pedagógico	Materiais didáticos, acervo bibliográfico dos conteúdos propostos em cada oficina e parceria de dois anos para a consultoria ambiental na área de Educação Ambiental.
Financeiro	Diárias e passagens para a equipe

Fonte: IPAM, 2010

Como resultado deste processo, foram criados núcleos de EA interinstitucional nos municípios; e o livro “Mundo da Várzea” foi reeditado. Além disso, outros municípios do Baixo Amazonas (Alenquer, Óbidos, Curuá, etc.) foram convidados para desenvolver atividades de EA, custeadas pelos municípios.

### 3.3 AS COMUNIDADES, A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O MANEJO.

Para melhor compreensão da implementação deste processo de EA, apresentamos a caracterização das quatro comunidades da várzea como objeto de análise orientado pelos seguintes critérios: 1- participação no Programa de Educação Ambiental do IPAM; 2- experiência de manejo comunitário dos recursos pesqueiros e, 3- vinculação à Colônia de Pescadores Z-20. Seguindo os critérios, chegamos a algumas conclusões. Vejamos as comunidades selecionadas:

#### **Comunidade de Pixuna**

A origem do nome se deu devido à existência de muitas árvores chamadas pixuneiras naquele lugar. Os primeiros escritos sobre a existência da comunidade datam entre os anos de 1880 a 1888. A origem da população é de índios e portugueses. As primeiras famílias que surgiram na comunidade foram os Beatos, Alcântaras e Vieiras.

Segundo moradores mais antigos, a comunidade teve seu início com chegada de pessoas no período anterior e imediatamente posterior a libertação dos escravos entre os anos de 1880 e 1888. Naquela época, a parte de baixo da comunidade era chamada de Ilha, e a parte de cima de Baixão dos Beatos, o lago já tinha o nome de Pixuna. As famílias viviam do cultivo da cana-de-açúcar, cacau, mandioca e da venda de lenhas para os navios negreiros, assim como da pesca de pirarucus.

A comunidade do Pixuna está localizada na margem esquerda do rio Amazonas na região do Tapará. Fica localizada entre as comunidades de Santa Maria e Ilha do Palhão. O acesso para a comunidade se dá através do rio. Pixuna possui transporte fluvial regular, saindo da comunidade para a cidade de Santarém.

O fornecimento de energia é precário, a comunidade não usufrui de rede pública de energia, algumas famílias possuem motor de luz individual, não tem acesso a telefone público e a comunicação é feita principalmente através de celular particular. As rádios mais ouvidas são Rural (AM) e Tropical, FM 94 e Guarany (FM). 65 % das famílias possuem televisão.

A forma de governo existente na comunidade é através de associação. Há dois grupos de mães organizados que são: O grupo de mães católicas chama-se Renovação, e mães da Igreja evangélica reúnem-se com o nome de Rede de Mulheres do Ministério Cristo é Vida. Há também dois grupos de jovens: o Movimento Jovem Promissor de Pixuna (M.J.P.P); e o Missão Resgate Jovem (M.R.J.). Na comunidade há mais duas organizações, o Conselho de Pesca e Conselho Escolar, além de três clubes de futebol.

As principais fontes de renda das famílias da comunidade são: pesca, agricultura, pecuária, criação de pequenos animais e benefícios públicos. Sendo mais expressiva a atividade de pesca, que abrange 94% das famílias. Outro dado que chama atenção é o fato de 100% das famílias recebem algum tipo de benefício do governo (bolsa família, aposentadoria, seguro-defeso, etc.).

A criação de abelhas é outra atividade que gera renda para um número considerável de famílias, Pixuna possui quase 50% de sua população nesta atividade. Estão presentes na comunidade de Pixuna 6 lagos, além do rio Amazonas e um de seus paranás. Em todos esses corpos d'água são realizadas pesca de subsistência e comercial. Os comunitários pretendem que a pesca continue sendo realizada para essas finalidades e com medidas de conservação dos recursos em vigor. As principais espécies capturadas nos lagos da comunidade são: Acari (*Liposarcus pardalis*), Pescada (*Cynoscion leiarchus*), Surubim (*Pseudoplatystoma fasciatum*), Pirarucu (*Arapaima gigas*), Tambaqui (*Colossoma macropomum*), Pirapitinga (*Piaractus brachypomus*) e Curimatá (*Prochilodus lineatus*). No rio é predominante a pesca de Surubim, Dourada (*Brachyplatystoma flavicans*) e Filhote (*Brachyplatystoma filamentosum*). (PDA Tapará – IPAM, Abril 2010).

## Comunidade de Santa Maria do Tapará

O nome Santa Maria do Tapará teve origem a partir do nome de uma fazenda existente naquele local. A comunidade se chamava Tapará Miri, mas em meados de 1970 ela foi dividida, ficando a área em questão denominada Santa Maria do Tapará.

A comunidade fica localizada na região do Tapará e tem como comunidades vizinhas: Pixuna, Tapará Grande e Tapará Miri, o acesso até a comunidade se dá através do rio. Não existe transporte específico, sendo atendida pela maioria das embarcações que fazem rota passando por ela.

A hidrografia da área é formada por igarapé, rio e lago. Seu relevo é plano. A extensão da comunidade está estimada em aproximadamente 5.500m de frente. A principal forma de organização é a associação. Além disso, há um grupo de catequese formado por 22 jovens. Todo mês de novembro a comunidade realiza o festival do Pirarucu.

O fornecimento de energia é precário, a comunidade não usufrui de rede de energia, sendo que algumas famílias possuem motor de luz individual. A comunicação é realizada por meio de telefone público e aparelho de celular particular. As rádios mais ouvidas são Rural, Tropical, FM 94 e Guarany.

As principais fontes de renda das famílias da comunidade são; pesca, agricultura, pecuária, criação de pequenos animais e benefícios públicos. Destas, a pesca, a criação de pequenos animais e os benefícios oriundos do governo são as mais comuns. A agricultura fica em segundo plano, sendo seguida pela pecuária. Em relação à pesca, 82% das famílias estão inseridas nesta atividade. Nessa comunidade também é elevado o percentual de famílias atingidas por benefícios públicos, que chegam a atingir 100% da comunidade.

A criação de abelhas é uma atividade que gera renda para um número considerável de famílias. Santa Maria possui quase 50% de sua população nesta atividade. Estão presentes na comunidade de Santa Maria apenas um lago, além do rio Tapará. Nesses corpos d'água são realizadas pesca de subsistência e comercial. Os comunitários pretendem que a pesca continue sendo realizada e por isso desenvolvem medidas de conservação dos recursos. As principais espécies capturadas no lago da comunidade são: Pirarucu (*Arapaima gigas*), Tambaqui (*Colossoma macropomum*) e Acari. (*Liposarcus pardalis*). No igarapé São João é predominante à pesca de Surubim (*Pseudoplatystoma fasciatum*), Pacu (*Piaractus mesopotamicus*) e Piaba (*Leporinus obtusidens*). No Rio Tapará as espécies mais

capturadas são Surubim, Pacu, Piaba e Dourada (*Brachyplatystoma flavicans*). (PDA Tapará - IPAM, Abril 2010).

### **Comunidade de Ilha de São Miguel**

A Ilha de São Miguel está situada nas proximidades da margem esquerda do rio Amazonas. Faz parte do ambiente de várzea da microrregião de Santarém, mesorregião do Baixo Amazonas, estado do Pará. Atualmente 51 famílias de ribeirinhos usam e controlam uma superfície territorial de aproximadamente 3.500 hectares. Estes camponeses vivem essencialmente da pesca, da agricultura e da criação de pequenos animais domésticos. Além disso, algumas famílias desenvolvem a criação de gado bovino em pequena escala.

A comunidade se encontra a uma distância de 56,79 Km da sede do município, a cidade de Santarém. Possui uma escola de ensino fundamental, onde também funciona o ensino médio (modalidade modular); um clube de futebol e duas igrejas, uma católica e outra evangélica.

O acesso à cidade acontece por via fluvial. Para isso, os ribeirinhos utilizam pequenas embarcações motorizadas, chamadas rabetas, ou embarcação de porte médio, chamada “barco de linha”, que transporta os moradores e seus produtos extrativos e agrícolas da comunidade até à sede do município. As viagens de barco de linha acontecem duas vezes por semana e esta embarcação leva aproximadamente 4 horas da comunidade até o destino. (IPAM -2013).

O primeiro morador foi o Sr. José Pinto, oriundo da comunidade de Água Preta. Em uma de suas viagens pelo rio Amazonas vindo do Ituqui a sua canoa encalhou no local. Passando alguns anos retornou ao lugar e percebendo que havia bastante terra e matas, convidou um amigo, o senhor Manoel Santos, para morar nesse lugar dividindo-o ao meio. Tratava-se de um tempo onde havia muita união, um ajudava o outro, trabalhavam em mutirão.

Viviam da pesca de Pirarucu, venda de couro de jacaré e da extração e comercialização de lenha para os navios que por ali passavam. Plantavam cana, mandioca, banana, feijão, a renda maior vinha do cacau. Na ponta da Ilha tinha um engenho de

propriedade da senhora Marcela, esposa do José Pinto. Usavam muito os recursos naturais, os remédios eram as plantas medicinais e os médicos eram os curandeiros locais (os pajés).

As enchentes eram pequenas, tiravam terra para fazer aterro de casa, dando origem a esses furos (canal) não tinha casa assoalhada, as casas eram feitas de pau retirado das matas locais, paredes de palha, cobertura também de palha, na época da cheia algumas famílias tiravam estacas e cortavam embaubeiras para fazer tábua, esses assoalhos eram denominados marombas. As casas eram localizadas na restinga do meio por causa das terras caídas. Havia muitas frutas e nos dias de domingo as famílias se reuniam para fazer o almoço comunitário. A padroeira da comunidade era Santa Luzia, mas não havia igreja e a missa era celebrada no barracão. Numa dessas ocasiões, a imagem da santa foi queimada acidentalmente. Então resolveram construir uma igreja e eleger como padroeiro São Miguel, devido ao fato da área onde fica a comunidade ter sido descoberta no dia do Santo homônimo.

A maior parte da renda da comunidade vinha da agricultura e da comercialização de peixe e outros. A fonte de renda que veio melhorar a vida na várzea foi o plantio da juta, esta trouxe o desmatamento, mas, por outro lado, trouxe algumas vantagens: as pessoas construíram casas melhores e alguns compraram gado e passaram a ter uma maior segurança durante o inverno (período da chuva). Depois que a exploração da juta entrou em declínio na região, os comunitários ficaram preocupados sem saber como iriam sustentar suas famílias. Foi quando resolveram investir no plantio de feijão para suprir suas necessidades e com isso foram sobrevivendo, até hoje contam com ele junto ao milho, melancia, jerimum e mandioca.

Anos depois, o governo proibiu a venda de couro de Jacaré e estes começaram a ficar dependentes da pesca. Zezinho era um pescador prático começou de arpão, no início eles não usavam malhadeira, mas pessoas oriundas de outras comunidades usavam nos lagos da comunidade, houve conflitos entre eles, que não tendo apoio das autoridades resolveram usar também. Seu Zezinho transportava o pescado para cidade, e depois de seis anos ele começou a ter prejuízo, pois o peixe era pouco e não dava para pagar as despesas com óleo, gelo, etc.

Ele junto com seu Miguel Pinto são dois atores fundamentais para o surgimento de um acordo de pesca nessa região. Eles, pelo conhecimento que tinham das leis e pelas amizades, conseguiram a assinatura da juíza e de advogado para criação do estatuto. Seu Zezinho arcou com as despesas e foi criada Associação dos Nativos e Moradores da Ilha de São Miguel (ANMIS). Com a associação criada, estes convidaram todos os moradores associados a definir regras para o uso das malhadeiras, então decidiram suspender a malhadeira e não vender o pescado por um determinado período. Isso, no entanto, não foi

fácil, mas a maioria concordou. Alguns insistiram, mas depois que começaram a ver os primeiros resultados, passaram também a apoiar a iniciativa.

Outro conflito ocorreu quando treze famílias começaram a plantar feijão na praia, mas pessoas oriundas de outras comunidades que vinham capturar quelônios, pisoteavam os pés de feijão, causando prejuízos para os agricultores. Os comunitários resolveram então proibir a entrada desses invasores e pediram apoio ao IBAMA na época IBDF<sup>57</sup>. Foi quando surgiu o tabuleiro de Ilha de São Miguel.

Passado três anos, devido às necessidades econômicas, resolveram vender Pirarucu e Peixe liso durante os seis meses em que a comercialização do produto é liberada pelo governo. Os mesmos criaram suas leis, tendo que pescar com certo regulamento, pescar com espinhel, arpão, rapazinho, caniço e flecha. Não colocar espinhel embaixo das fruteiras e não usar malhadeira.

Quando começaram o acordo deram oportunidades para pescadores de outras comunidades pescarem para o próprio consumo, usando os mesmos apetrechos que eles. Estes, no entanto, não obedeceram, insistindo em trazer arreios proibidos e/ou liberados apenas para a comercialização de pescado, o conflito iniciou e os pescadores da Ilha de São Miguel resolveram proibir a entrada de pescadores de outras comunidades nos lagos. Isso gerou muitas invasões e a necessidade de fiscalização pelos próprios moradores, com as quais eles convivem até hoje.

O regulamento atual envolve homens da comunidade na faixa etária de 13 anos até 59 anos. Estes devem ser associados, ajudar a vigiar o lago, participar das reuniões e dos serviços comunitários, caso contrário, não terão direito de pescar para comercializar, espécies como o Pirarucu e peixes liso.

Atualmente, a Ilha de São Miguel conta com 47 famílias, muitos migraram para cidade, mas continuam apoiando financeiramente a comunidade, e fazendo parte da associação, e as famílias que estão na comunidade mesmo em número reduzido continuam fazendo fiscalização nos lagos à noite e também pela parte do dia, porque as invasões ainda são muito constantes. O acordo continua. Além da pesca regulada, é proibido matar para comercialização e subsistência quelônios, capivara e aves. (M.50a.L, Santarém, 2015).

---

<sup>57</sup> O IBAMA só foi criado no ano de 1989, antes era o Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal – IBDF.

## **Comunidade de Aracampina**

A comunidade Aracampina foi fundada por volta do ano de 1800. O nome de origem era “Uruacampina” relacionado a uma grande paisagem que existia de uma árvore frutífera conhecida popularmente na região por uruazeiro. Ao ser registrado o nome na Prefeitura do município de Santarém/PA, por um equívoco, ficou Aracampina.

Os primeiros moradores a habitarem o local eram da família dos senhores Thomas Luís Coelho e Antônio Silva. Trabalhavam nas atividades da pesca, agricultura, extração da fibra de juta e na venda de lenha que era utilizada em barcos movidos a vapor. (PDA ITUQUI IPAM).

Nos anos 1980 a comunidade de Aracampina era ainda muito movimentada e pouco desenvolvida, a situação da comunidade quanto à infraestruturas era muito precária: uma escola muito pequena, igreja em estado decadente. Mas foi crescendo, se desenvolvendo, sendo que era um das comunidades da região do Ituí que sempre esteve à frente das ações da região, tendo em vista que a comunidade depende da principal atividade deles , a pesca. mas eles estavam muito voltado também pra ações referenciadas da área do desenvolvimento da comunidade, ela cresceu muito na questão da participação levando o ensino médio depois pra comunidade e criando associações já nos anos 1990. (H. 42 a. L, Santarém, 2015).

Na comunidade tem clube de futebol masculino e feminino, clube de mães grupo de jovens, pastoral da criança associação comunitária, associação de revenda e grupo de danças, que contemplam 191 membros – ressaltando-se que um mesmo membro pode fazer parte de mais de uma organização.

A limitada comunicação é amenizada com a alta quantidade de famílias que possuem rádios, sendo as emissoras Rural e Tropical AM, Guarany e 94 FM as mais ouvidas. A distribuição de televisores também é alta, 70% das famílias possuem. A comunidade possui dois barcos que fazem linha duas vezes por semana para Santarém oriundas do PAE Curuá II. A comunidade não tem ligação com a rede pública de energia, todos usam motor de luz comunitário e a escola possui energia solar.

As principais fontes de renda das famílias são: pesca 100%, agricultura 65%, pecuária 65%, criação de pequenos animais 85%, benefícios do governo 100% , salários 25%.

Os benefícios aqui elencados podem ser aposentadoria, seguro defeso, bolsa família, seguro saúde.

Estão presente na comunidade de Aracampina 16 lagos, e 3 igarapés, sendo todos eles utilizados para pesca comercial e subsistência. As principais espécies capturada nos lagos inclui Pacu (*Piaractus mesopotamicus*), Acara-açu (*Astronotus crassipinnis*), Acari (*Liposarcus pardalis*) Tucunaré (*Cichla spp*), Mapará (Hipopthalmus spp.) Aruanã (*Osteoglossum bicirrhosum*), Aracu (*Leporinus freiderici*), Pescada (*Plagioscion spp*), Tambaqui (*Colossoma macropomum*) e fura-calça (*Pimelodina flavipinnis*). No Rio Amazonas as espécies mais pescadas são Filhote (*Brachyplatystoma filamentosum*) e Dourada (*Brachyplatystoma flavicans*).

Na comunidade de Aracampina existe acordo de pesca em vigor para todos os corpos hídricos, com exceção do rio Amazonas. Os comunitários não pretendem que essa seja modificada, mas que medidas de conservação dos recursos continuem sendo adotada para os lagos e igarapé, e que se estenda também para o rio Amazonas, onde ainda não existem acordos comunitários que regulam a forma de captura dos peixes. O confinamento dos animais em maromba, comum em alguns municípios do Baixo Amazonas, é utilizado somente por alguns criadores da comunidade de Aracampina, de março a julho, período que pode ser alterado dependendo da enchente e da vazante do rio Amazonas.

A criação de pequenos animais é uma atividade muito comum entre os moradores de várzea. Apesar de quase não gerar renda é importante, pois serve como fonte de proteína animal, auxiliando na segurança alimentar, especialmente no período em que o peixe é escasso. A maioria da população opta pela criação de galinha. A criação de abelhas é uma atividade que gera renda para um número considerável de famílias. Aracampina possui em torno de 50% das famílias que adotam esta atividade. (PDA ITUQUI IPAM, 2010)

A comunidade já chegou a ter 78 famílias, mas muitos migraram pra outros lugares, e hoje conta com 52 famílias.

### 3.4 CONSIDERAÇÕES E DESAFIOS À PESQUISA, EXTENSÃO E EDUCAÇÃO.

Inicialmente, as dificuldades na implantação do Programa de EA. Na estrutura organizacional do IPAM, o Programa de Educação Ambiental era o que disponibilizava

menor volume de recursos. E, então, havia uma certa dificuldades em conquistar espaço no projeto em relação a outros programas; existiam poucas referências bibliográficas para fundamentar a proposta didático/pedagógica e a principal referência era a herança do trabalho do MEB fundamentado na proposta educacional de Paulo Freire. Assim como havia uma carência de recursos humanos capacitados na área de EA, pois a experiência anterior era de Educação Popular.

No início do processo junto às comunidades do Ituqui e da Colônia de Pescadores Z-20, principais parceiros, havia uma forte presença das práticas educativas iniciadas pela Igreja Católica, FASE e MEB que priorizava a cidadania, a busca da melhoria da qualidade de vida e o fortalecimento da Colônia de Pescadores como uma ferramenta da classe trabalhadora. Para Isabel Carvalho estes trabalhos de campo, estudos do meio, temas geradores, aulas ao ar livre, não são atividades inéditas na educação. Estes recursos educativos, tomados cada um por si, não são estranhos às metodologias consagradas na educação como aquelas inspiradas em Paulo Freire e Piaget, entre outras. (CARVALHO, 2001).

Foi exatamente o que aconteceu, toda construção pedagógica, metodológica foi inspirada em Paulo Freire e Piaget. Porém, podemos afirmar que as lições deste processo que incorporou diferentes variáveis deixariam Paulo Freire muito feliz, pois certamente a experiência foi para além, considerando a conjuntura local, os novos paradigmas e os novos atores. A transversalidade, a incorporação da pesquisa e extensão qualificaram este processo numa conjuntura planetária que ameaça o planeta, mas que pensando localmente se implementam novas práticas de desenvolvimento sustentáveis.

Segundo Reigota (2009):

“A transversalidade e a inquietação indisciplinada da Educação Ambiental, encontram na produção acadêmica brasileira um dado empírico significativo, concreto e quantitativamente expressivo”. A realização no Rio de Janeiro, em 1992, da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento solidificou nosso movimento e deu visibilidade à sua proposta pedagógica e política. (REIGOTA, 2009. p.3).

Diante disso, questiona-se: Como iniciar um processo novo com os desafios da realidade educacional nas comunidades da Várzea? O corpo técnico das escolas era de baixo nível de escolaridade, alguns professores possuíam apenas o curso ofertado pelo próprio

MEB, e o ensino médio; não eram concursados e, portanto, trabalhavam na condição de temporários, o que levava a uma permanente rotatividade dos professores. Devido à sazonalidade do ambiente de várzea, havia uma incompatibilidade do período letivo, pois, o calendário escolar funciona de agosto a abril. As escolas com infraestrutura precária, com telhados quebrados e expondo as crianças às chuvas. Sem carteiras, essas crianças sentavam-se em bancos improvisados de madeira, feitos por seus pais; Sem merenda e transporte escolar e desprovidos de material didático. Apesar das dificuldades, o processo de formação de uma consciência socioambiental motivou os professores na elaboração de pequenos projetos nas escolas para dinamizar as aulas, integrar ações em parceria com a comunidade e reivindicar melhores condições de trabalho e capacitação. O depoimento de uma das professoras envolvidas nesse processo indica uma mudança de postura, de comportamento:

[...] a gente observa que cada um, no momento que estava se vivendo a contribuição era muito válida, a igreja não falava das questões ambientais diretamente, mas já orientava para cada um ir respeitando o espaço do outro nas questões ambientais e cada grupo com a sua linguagem. Com a entrada do IPAM, foi levada a linguagem ambiental, a gente reclamava da falta de recursos. Aí descobrimos que tínhamos muitos recursos para trabalhar Educação Ambiental. Nesta nessa época ocorreu uma mudança de postura de muitas crianças, inclusive dos adultos e, de modo especial dos professores. Porque era aquela questão, a gente estudava muito superficial a questão da ciência, geografia, depois fomos ver que estava presente no nosso dia a dia. Percebeu-se que estava presente no dia a dia, e que tinha muito o que aprender com o meio ambiente que estava vivendo. Então mudou a forma de olhar o espaço com mais carinho. (M.45a.P, Santarém, 2015).

De modo geral a implementação do Programa de Educação Ambiental nas comunidades foi também um processo de conquistas, as lideranças não estavam familiarizadas ou preparadas com o tema, havia uma certa desconfiança/resistência dos pais dos alunos; além da forte concepção teológica quanto à natureza: “O que Deus criou nunca se acaba”; Fatores econômicos e socioculturais: as comunidades não tinham uma cultura de planejamento nos trabalhos comunitários; no período eleitoral uma forte interferência política e havia ainda uma forte presença de muitos fazendeiros que controlavam quase 70% do espaço territorial da Ilha do Ituqui. Havia também o desrespeito aos acordos de pesca. Este cenário indicou a importância do processo de capacitação das lideranças, ribeirinhos/pescadores para aprimorar a luta pelo manejo dos recursos pesqueiros. Em entrevista com um ribeirinho/pescador, que atuou como dirigente da Colônia de Pescadores Z-20 sobre a contribuição deste trabalho junto às comunidades, ele faz a seguinte reflexão:

[...] essas instituições vieram somar no processo de conscientização da importância da preservação do meio ambiente, bem como contribuíram na resolução dos

conflitos. Na década de 90 chegou o IPAM, Pro-Várzea, Projeto Iara, inclusive compôs a equipe de pesquisa do manejo do pirarucu coordenado pelo IPAM, inclusive o aprendizado da contagem visual para estimar a quantidade do pescado existente nos lagos até os dias atuais ainda é realizado pelas comunidades... As instituições atuavam de forma semelhante, pois, as orientações eram para que o homem pudesse permanecer na sua comunidade de origem. Todas incentivavam os comunitários a fortalecer o seu local de origem. No entanto, cada um tinha um método diferenciado na abordagem, por exemplo, o IPAM usava as pesquisas como metodologia de aprendizado, já o MEB e as outras instituições possuíam outra abordagem. Cada uma tinha um processo diferente para fortalecer o crescimento da comunidade. (H. 54 anos. P. Santarém, 2015).

Durante o período de realização do trabalho campo, em 2015, foi possível observar uma nova dinâmica na vida das comunidades. As famílias com atividades diversificadas, criação de abelhas, construção de habitações financiadas com o recurso do programa federal da reforma agrária, outros com sistema de abastecimento de água. Além disso, a presença de antenas parabólicas e a telefonia celular permitem facilidade de acesso aos serviços e anunciam o contato com outras realidades mais distantes. Antes os telefones celulares ficavam fora de área e os telefones públicos existentes, muitas vezes, não funcionavam. Como nos disse uma liderança da Comunidade de Pixuna:

A gente tinha uma preparação pra que a gente pudesse continuar morando mesmo na comunidade, a forma de como seria a exploração do que nós tinha na época e buscando melhor condição de vida. Quando entrou o IPAM, foi uma participação muito boa é porque teve uma formação de conhecimento melhor que nós não tinha na época e aí começa a desenvolvimento das comunidades desde a própria questão ambiental mais forte. E, então, isso valeu, - foi muito importante nessa época ai - a chegada desse pessoal que chegaram. Já a comunidade já tinha alguma coisa já sendo trabalhada, mas a chegada dessas instituições aqui ajudou muito a comunidade se organizar melhor. A atuação do IPAM contribuiu nessa questão, mas da legislação do conhecimento da lei, a gente passou a se organizar mais em associações buscar essa capacitação dentro das associações.... A gente teve um avanço grande, a gente já vinha assim trabalhando esse manejo, isso daqui veio reforçar o trabalho que já tava sendo aplicado. A gente teve alguns monitoramentos da pesca. Isso foi importante pra nós hoje nós temos dentro da própria comunidade algumas pessoas que tem alguma formação na questão do manejo do pirarucu, essa base pra que a gente pudesse explorar o manejo de uma forma mais responsabilizada. (H. 46 a. CP, Santarém, 2015).

Cabe aqui registrar a experiência da comunidade de Aracampina, que após conquistar uma área de terra na justiça implementou um projeto de Educação Ambiental para o manejo dos recursos pesqueiro daquela comunidade. Localizada a 35 km do município de Santarém, à margem direita do rio Amazonas, tendo o acesso apenas por meio fluvial, o IPAM juntamente com o Renascer (grupo formado por doze membros da comunidade em defesa do meio ambiente local) planejaram executar atividades de reflorestamento nesta área, desenvolvendo plantio de mudas de árvores nativas como forma de atrair outras formas de

vida para aquele ambiente. Um verdadeiro laboratório para o manejo dos recursos naturais daquele ecossistema. Todos se envolveram, escola e comunidade, nenhuma família ficou de fora. A atividade abaixo revela o nível de envolvimento e de consciência ambiental que a comunidade foi adquirindo visando o equilíbrio do meio ambiente.

Figura 18: Condução das mudas até o local de plantio pelos moradores de Aracampina



Fonte: IPAM (s/d).

Essa ação marcou as comemorações do Dia da Árvore (21 de setembro), data importante para a escola que envolveu todas as famílias da comunidade numa aula diferenciada. O nível de envolvimento da comunidade no projeto sustentável do Grupo Renascer, o nível de organização da comunidade e o nível de formação das lideranças não foram suficientes para o sucesso de projetos de manejo da comunidade de Aracampina. As condições físicas, as mudanças geográficas alteraram o ecossistema local. A ilha foi praticamente extinta, de um inverno para o outro e em menos de uma década ela praticamente desapareceu. As regras de manejo nos lagos ainda persistem, mas a comunidade enfrenta uma série de problemas, conforme afirmaram comunitários de Aracampina, em entrevista informal.

A comunidade de Aracampina seguia as regras da Instrução Normativa nº. 19, de 14 de outubro de 2004<sup>58</sup>, com a aprovação dos Planos de Utilização (PU) dos Projetos

---

<sup>58</sup> Art. 1º Estabelecer restrições à pesca nos lagos da região do Ituqui, no município de Santarém/PA, a seguir indicadas:

Agroextrativistas- PAE estas foram incorporadas no Plano. Hoje os comunitários entrevistados lamentam que esses PUs não saíram do papel, embora fosse previsto que os CRP poderiam acionar os órgãos competentes na fiscalização<sup>59</sup>.

O IPAM trabalhou durante 15 anos em parceria com diversas entidades governamentais e não governamentais, entre elas o Ibama, INCRA e Ministério Público, para desenvolver uma política de cogestão dos recursos naturais da várzea a partir de acordos de pesca comunitários, o que poderia garantir a participação destes órgãos pelo menos na fiscalização. Em 2008, o IPAM assinou um convênio com o INCRA para elaborar os Planos de Utilização e os Planos Básicos, para 15 Projetos de Assentamento Agroextrativista (PEA) de Várzea em cinco municípios do Baixo Amazonas. Esses planos são necessários para o licenciamento ambiental de um PAE. (Documento IPAM, s/d).

Figura 19: Manejo comunitário de Pirarucu na Ilha de São Miguel



Fonte: Arquivos IPAM (2005)

Além da estrutura social da comunidade, um manejo comunitário eventualmente precisa também lidar com os interesses de outros atores locais, como os fazendeiros. Suas fazendas frequentemente incluem grande parte dos lagos, utilizados pelas comunidades

- 
- I - proibir a captura e comercialização do acari (*Liposarcus pardalis*);
  - II - proibir o exercício da pesca nos lagos do Grandezinho, Pucuzinho de São Sebastião, Tioca, Pucu Grande e Comprido;
  - III - proibir, anualmente, no período de 1º de outubro a 28 de fevereiro, o uso de malhadeira na região de Ituqui, sendo que, neste período, a pesca será exercida com caniço, linha de mão, flecha, tarrafa e arpão;
  - IV - proibir o uso da lanterna de carbureto, como petrecho de pesca; V - limitar a captura de pescado em até cem quilos, por viagem;
  - a) nos lagos de **Aracampina**, o limite é de quinze quilos de pescado, por viagem; e
  - b) fica vedado o uso de utensílio para armazenamento de pescado, dentro dos lagos.
  - VI - limitar, em até trezentos metros, a soma das malhadeiras, por embarcação, sendo que, o tamanho das malhadeiras não poderá ultrapassar dois metros de altura e cento e cinquenta metros de comprimento. Se estes objetivos da IN tem haver com a sua explicação, talvez seja melhor colocá-los, ainda que de forma reduzida, no corpo do texto.

<sup>59</sup> A fiscalização nos PUs ficam a cargo dos CRP, técnicos do INCRA e fiscais dos órgãos ambientais responsáveis pela fiscalização (SEMA e IBAMA).

vizinhas. Embora os fazendeiros raramente tenham interesse pela pesca em si, seu poder político e econômico pode afetar a capacidade de comunidades em manter um acordo de pesca, uma vez que o padrão de ocupação da várzea faz com que o controle e acesso aos lagos seja principalmente definido por fazendeiros. Portanto, um acordo de pesca tem mais chance de ser bem sucedido se houver apoio desses atores sociais que também compartilham os lagos manejados. Assim, com o apoio local dos fazendeiros, o apoio externo de instituições regionais é de grande importância no desempenho do manejo comunitário. Embora os acordos de pesca sejam motivados pelo interesse das comunidades em controlar seus recursos locais, elas constantemente procuram o apoio das autoridades governamentais para legitimar a sua posição. Neste contexto, a integração dos acordos num sistema formal de gestão participativa representa um passo importante na consolidação do manejo comunitário.

## **CAPÍTULO 4: OS EFEITOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIOAMBIENTAIS SOBRE MANEJO COMUNITÁRIO DA VÁRZEA DE SANTARÉM.**

Este capítulo discute os efeitos deste processo iniciado na década de 1970 que culminou na implementação de várias políticas públicas nos governos municipal e federal, como resultado das experiências de Educação Popular e Ambiental. Assim, discute as políticas de EA e do ordenamento pesqueiro na região, no contexto das políticas de meio ambiente a partir da Constituição Federal de 1988, destacando as razões que motivaram a sua implementação. Bem como, pontua as características e aspectos jurídicos que contribuíram para intervenção e qualificação dos atores locais envolvidos nos programas de Educação Ambiental e na sustentabilidade do ecossistema na várzea do município de Santarém,

### **4.1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O PROCESSO DE GESTÃO AMBIENTAL**

A partir do exposto cabe uma primeira análise das políticas implementadas pelos governos referentes ao objeto desta pesquisa. A primeira no que se refere ao manejo comunitário de recursos naturais que foram implementados em vários locais da Amazônia, em especial na Várzea do Município de Santarém. Os projetos se baseavam em duas premissas, ambas considerando que as comunidades locais: a) têm maior interesse e possibilidades de assegurar sustentabilidade dos recursos que utilizam, que o governo ou instituições distantes das áreas ocupadas; b) possuem maior conhecimento dos processos ecológicos e das práticas tradicionais de manejo de recursos naturais.

Nos últimos dez anos, a política de gestão ambiental do IBAMA tem passado por uma transformação profunda. Durante esse período, o órgão ambiental introduziu uma série de medidas para descentralizar a gestão dos recursos naturais e aumentar o grau de participação de grupos de usuários locais. Por meio desse processo, denominado gestão participativa, buscou-se integrar as iniciativas de manejo comunitário na estrutura institucional de gestão, o que vem sendo implantado na região. Isso representa o acatamento das demandas, mas, ao mesmo tempo, se discute a desconstrução dos avanços conquistados.

A segunda análise do objeto desta pesquisa é a implantação da política pública municipal, com institucionalização do programa de Educação Ambiental pela SEMED,

ressaltando o acatamento pelo poder público e a desconstrução recente dessa política. O Programa de Educação Ambiental foi implantado em agosto de 2007, iniciando com a mobilização das escolas municipais rurais e urbanas de Santarém. As atividades foram focadas na construção da Agenda 21, com objetivo de possibilitar que cada unidade escolar construísse de forma participativa um plano de ação para tratar a questão ambiental como tema transversal no cotidiano escolar. As orientações foram suscitadas para as atividades de sensibilização, diagnóstico ambiental participativo, socialização dos resultados, para posteriormente elaborar o Plano de Ação da Agenda 21.

Esta análise busca compreender o processo de implementação das políticas de manejo de pesca a partir do que Frey (2000) denomina como três dimensões distintas das políticas públicas:

- a dimensão institucional (*polity*), que diz respeito à ordem do sistema político, delimitada pelo sistema jurídico e pela estrutura institucional do sistema político-administrativo;
- no quadro da dimensão processual (*politics*), que tem em vista o processo político, os atores envolvidos, os conflitos e as negociações em torno dos objetivos, conteúdos e forma de distribuição da política;
- a dimensão material (*policy*), que se refere aos conteúdos concretos, isto é, à configuração dos programas políticos, aos problemas técnicos e ao conteúdo material das decisões políticas (FREY, 2000, p. 216). O que fundamenta a implementação em discussão.

#### **4.1.1 Educação Ambiental Não Formal e a política de manejo**

Os instrumentos jurídicos não apenas deram respaldo legal ao processo de Educação Não Formal, implementados na várzea do município de Santarém, pois segundo Gohn (s/d) a Educação Não Formal acontece em espaços educativos e localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais - a questão da intencionalidade é um elemento importante de diferenciação -. Para autora, a Educação Não Formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a

aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo, do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica, etc.. Em suma, consideramos a Educação Não Formal como um dos núcleos básicos de uma Pedagogia Social (GOHN, 2006).

Ainda para Gohn (2011), a Educação Não Formal “foi um campo de menor importância no Brasil, até os anos de 1980, tanto nas políticas públicas, quanto entre os educadores” (GOHN, 2011, p. 99). A esse respeito, indica que o caminho institucional aos processos educativos em espaços não formais foi aberto em 1996, pela Lei n.º. 9.394/96 que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual define em seu Art. 1º a educação como aquela que abrange, entre outros, processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

Sob o aspecto não formal da educação, Milaré (2005), também compreende que a Educação Ambiental refere-se aos processos e às ações de educação fora do ambiente escolar. É o que vem sendo chamado de educação permanente, muito incentivada pela Organização das Nações Unidas para a Educação e a Ciência (Unesco), como um fator de desenvolvimento humano continuado. Essa modalidade de educação tem grande aplicabilidade na Educação Popular, contribuindo para aperfeiçoar a consciência dos problemas ambientais e para buscar soluções práticas para eles a partir da própria comunidade em que o cidadão está inserido. De fato, a tarefa de educar não compete somente à família e à escola: cabe a toda a sociedade, representada por seus diversos segmentos, como os órgãos governamentais, as associações de bairros, os sindicatos, as instituições religiosas, as associações empresariais, os grupos políticos, as entidades ambientalistas, os centros de esporte, lazer e cultura (MILARÉ, 2005, p. 679).

Com relação aos avanços da lei, Coimbra (2000), por sua vez, entende que a Educação Ambiental deve contemplar outros aspectos da realidade, além dos institucionais. Construindo-se em processos educativos, cuja finalidade última é levar o homem a viver em harmonia com a natureza, amplia a noção de prática educativa para além das demandas do sistema educacional e ultrapassa os objetivos de políticas ambientais específicas. A Educação Ambiental é um processo de efeitos socializantes, atinge os indivíduos, mas seu alvo principal

são os grupos sociais, a comunidade, com os quais pretende “repartir” as preocupações e soluções para o meio ambiente. Vale ainda ressaltar dois aspectos da lei: o primeiro refere-se ao Art. 4º que aborda os princípios básicos da EA, destacando os procedimentos democráticos e participativos que são a tônica da nova lei onde trata de um processo educativo a realizar-se com a comunidade e não para a comunidade; O segundo diz respeito ao art. 5º sobre os objetivos, que realiza a integração entre EA, Ciência e Tecnologia, uma vez que estas últimas constituem, por igual, fatores do desenvolvimento da nação rumo à sustentabilidade. (COIMBRA, 2000)

Segundo Machado (2012), o direito de todos ao meio ambiente equilibrado é, também, de cada um, como pessoa humana, independentemente de sua nacionalidade. O uso do pronome “todos” alarga a abrangência constitucional e evita que se exclua quem quer que seja. Com base nesta visão institucional, a Educação Ambiental insere-se nas políticas públicas do Estado brasileiro nos diferentes níveis de governo, municipal, estadual e federal, como crescimento horizontal (quantitativo) e vertical (qualitativo), pois enquanto no âmbito do MEC pode ser entendida como uma estratégia de incremento da educação pública, no do MMA é uma função de Estado totalmente nova. As políticas públicas aqui discutidas representam a consolidação de um processo que resultou numa ação do Estado para a solução de problemas socioambientais de uma demanda específica da sociedade. (MACHADO, 2012)

#### **4.1.2 Acordos e portarias de pesca<sup>60</sup>**

Em 1997, por meio de um esforço envolvendo a Colônia de Pescadores Z-20 de Santarém e dos projetos Iara/ IBAMA (Projeto Iara: administração dos recursos pesqueiros na região do Médio Amazonas) e Projeto Várzea/IPAM foi elaborado um novo conceito de gestão e estabelecidos critérios para a elaboração e recepção administrativa dos acordos de pesca<sup>61</sup>. Em 1999, o acordo de pesca da região do Maicá, em Santarém, foi transformado em

---

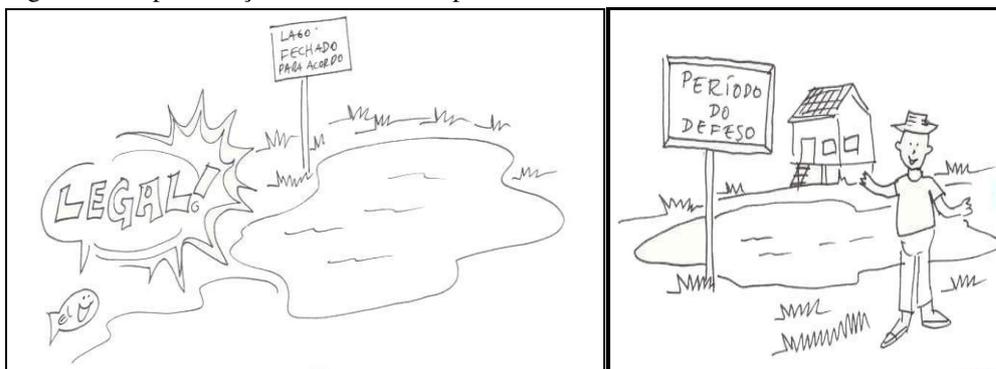
<sup>60</sup> Os acordos de pesca são formas participativas de regulamentação dos recursos pesqueiros. São, na verdade, normas criadas pela comunidade, com ajuda dos órgãos do meio ambiente, para controle da pesca numa determinada região. Os comunitários que usam os mesmos lagos e trechos de rios se reúnem e definem as normas que vão fazer parte do acordo, regulando a pesca e tendo como base os interesses da comunidade local e a conservação dos estoques pesqueiros. (SANTOS, 2005, p 10).

<sup>61</sup> Referência ao documento "Administração participativa: um desafio à gestão ambiental (FISCHER e MITLEWSKI, 1997), que estabelece critérios para a legalização dos acordos de pesca por meio de portarias complementares à legislação vigente. Este documento serviu de base para a Instrução Normativa (IN) Ibama nº. 29 de 31/12/2002, que regulamenta os acordos de pesca dentro do modelo de gestão participativa pesqueira do governo federal.

portaria<sup>62</sup>. Logo em seguida, os acordos de outras regiões pesqueiras de Santarém também se tornaram portarias e depois foram transformadas em Instruções Normativas, possibilitando o maior controle dos lagos, na medida em que as próprias comunidades elaboravam os acordos de pesca e se corresponsabilizavam por sua execução.

Considerando que a ausência do governo nas comunidades colocava em risco a eficiência do modelo de cogestão adotado na várzea amazônica, o IBAMA criou a figura do Agente Ambiental Voluntário (AAV)<sup>63</sup>, moradores das comunidades de várzea que, durante os anos de 2001 e 2003, foram capacitados e habilitados pelo órgão ambiental para organizar as atividades de monitoramento dos acordos de pesca e fiscalização da pesca nos lagos<sup>64</sup>. Embora ainda sejam poucos os estudos que avaliam a eficácia dos acordos de pesca em combinação com a atuação dos AAV, pode-se dizer que a redução dos conflitos de pesca e o cumprimento dos acordos é bem maior nos locais em que houve participação mais expressiva das comunidades nas ações de manejo comunitário (ALMEIDA et al., 2006).

Figura 20: Representação dos acordos de pesca



Fonte: IPAM, 2004

Como desdobramento destas iniciativas, o Ibama publicou a IN n°. 29/02, que regulamenta a elaboração de regras de acesso e de uso dos recursos pesqueiros numa

<sup>62</sup> Portaria Ibama n°. 16, de 31 de agosto de 1999.

<sup>63</sup> A ação dos AAV foi instituída pela Resolução Conama n°. 3, de 16 de março de 1988, que trata dos mutirões comunitários e outras experiências de fiscalizações voluntárias realizadas pelos moradores rurais em unidades de conservação e demais áreas protegidas. Posteriormente, em 2001, foi criado como programa de capacitação destes agentes, o qual foi regulamentado pela IN Ibama n°. 19/2001, modificada pela IN Ibama n°. 66/2005.

<sup>64</sup> Segundo Ruffino (2005), as diretrizes da atuação do agente ambiental voluntário estabeleciam facilitação de atividades entre membros da comunidade e instituições governamentais, além da mediação de conflitos na própria comunidade, evitando sempre que possível os meios jurídicos. Do ponto de vista prático, as principais atividades desenvolvidas pelos AAV eram ações de Educação Ambiental, nas quais os usuários são orientados sobre o uso do recurso natural e suas regras legais. A ação que caracteriza a fiscalização propriamente dita se resume no poder de constatar a infração ambiental. Esta constatação é encaminhada ao Ibama por meio do Auto de Constatação, que deverá gerar um Auto de Infração, culminando em multa.

determinada região, enfatizando-se a natureza administrativa da política de cogestão atualmente implementada; e discutindo os critérios estabelecidos para elaboração dos acordos de pesca, assim como o passo a passo desta elaboração<sup>65</sup>. Neste sentido, os acordos de pesca são um instrumento estratégico para o manejo comunitário e, portanto, para a manutenção dos estoques pesqueiros na Amazônia.

#### ***4.1.2.1 Termos de Ajuste de Conduta***

A pactuação para a sustentabilidade do ecossistema, e em especial para a conservação dos lagos, levou as comunidades à formalização de Termos de Ajustamento de Conduta com os fazendeiros. Na região de várzea, a criação de bubalinos nos campos naturais gerava grande número de denúncias encaminhadas ao Ministério Público Federal (MPF). Com o apoio do IPAM, da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), do MPF e de outras entidades, as comunidades negociaram acordos, chamados Termos de Ajuste de Conduta (TAC), com os criadores locais. Esses TAC definiram regras para a criação de gado na várzea e estabeleceram procedimentos para a compensação de agricultores e pescadores prejudicados pela criação desses animais. Esse processo representou mais um passo na direção da legalização do regime de propriedade mista tradicional dos ribeirinhos e expandiu a gestão para a dimensão terrestre da paisagem, passando a contemplar também restingas e campos, que estavam ameaçados pelo desenvolvimento da pecuária.

#### ***4.1.2.2 Seguro Defeso para Pescadores***

Na Região Amazônica, os caminhos traçados no âmbito nacional reforçam as conquistas de direito com a organização dos movimentos sociais e representatividade nas diversas entidades, em diferentes escalas, Colônias de Pescadores, Federação de Pescadores, Associações, et.. Na conquista de políticas social e econômica, a atividade pesqueira foi adquirindo destaque no cenário nacional a partir da década de 80, motivada pela atuação de

---

<sup>65</sup> No modelo de cogestão implementado na Amazônia, a elaboração dos acordos de pesca é recomendada no item "procedimentos para estabelecimento de um acordo de pesca" constante no Anexo I da IN nº. 29/02. Estes procedimentos são resultado de vários anos de trabalhos para a consolidação da organização comunitária para o manejo pesqueiro na região do Baixo e Médio Amazonas, e foram relatadas e compiladas durante o I Encontro de Manejo Comunitário de Pesca da Amazônia, em maio de 2002.

instituições como: Pastoral dos Pescadores – organizada pela Confederação dos Bispos do Brasil (CNBB) - e Movimento Nacional dos Pescadores (MONAPE). Neste período, foi organizado o Movimento pela “Constituinte da Pesca” que distribuiu o debate sobre o setor em congressos nacionais em Brasília e encontros realizados na maioria das regiões do território nacional. Furtado (1981) afirma que foi possível verificar as diversas demandas como: livre associação, sindicatos, incentivos fiscais, linhas de créditos diferenciadas, reconhecimento da mulher na pesca, combate à pesca predatória e à poluição do litoral e rios, reconhecimento do pescador como um produtor rural, garantia de preço para o pescado, direitos trabalhistas e de seguridade social à categoria, etc..

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, as Colônias de Pescadores adquiriram status de organização sindical independente, o que não deixa de ser uma forma de controle do trabalho, assim como uma forma de organizar o mercado de trabalho, a partir de uma lógica externa a das sociedades de pescadores (SILVA, 1991).

Junto a estes avanços o Estado implementa, a partir de 1991, uma política para a preservação e conservação dos recursos naturais que é o seguro defeso, um benefício concedido para os pescadores artesanais que ficam impedidos de obter renda por meio da pesca de algumas espécies que são suspensas visando a preservação dessas espécies e a fruição sustentável dos recursos naturais<sup>66</sup>.

O Seguro Desemprego do Pescador Artesanal é um benefício que se baseia nas diretrizes do Seguro Desemprego (SDP). Configura-se como uma política do sistema público de emprego no Brasil, previsto na Constituição de 1988, no Art. 39. A criação da Política do Seguro Desemprego (PSD), Lei 7.998, janeiro de 1990 - foi instituído pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT<sup>67</sup>) e o Conselho Deliberativo do FAT, o CODEFAT, regulamente dopela Resolução 468, ambas sob a gestão do MTE. A Lei nº 8.900/1994 alterou a Lei nº 7.998/1990 e no Art. 2º. definiu diretrizes para a Política do Seguro Desemprego.

A lei caracteriza o pescador artesanal que trabalha em regime de economia familiar, aquele que agrega os membros da mesma família, o que é indispensável à própria subsistência da mesma. O SDPA é uma política que agrega características regulatórias e

---

<sup>66</sup> Denominado de defeso, diz respeito ao período do ano em que ocorre interrupção à pesca de peixes ou crustáceos que estão em seu ciclo natural de reprodução. É definido pelo IBAMA, variando de acordo com as regiões do país (RUFFINO, 2005).

<sup>67</sup> Fundo constituído com recursos do Programa de Integração Social - PIS e Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público – PASEP.

redistributivas, englobando as ordens, proibições, decretos e portarias à redistribuição de renda, por meio do repasse do benefício. Os efeitos referentes aos curtos benefícios não são determináveis de antemão e dependem da configuração concreta das políticas que devem ser analisadas a partir de suas esferas.

No decorrer dos anos seguintes, o acesso dos pescadores e pescadoras artesanais a esse benefício foi facilitado e, conseqüentemente, aumentou progressivamente o número de pescadores inscritos em alguns municípios, vários de forma fraudulenta. Porém, nesta região do Baixo Amazonas nota-se que os efeitos foram importantes para a sustentabilidade do ecossistema de várzea. Primeiro o Seguro Defeso melhorou o cumprimento do Defeso, contribuindo para a conservação dos recursos pesqueiros. Segundo, a medida incentivou os pescadores a buscar os documentos necessários para se habilitarem a receber o benefício, contribuindo para a transformação dos pescadores artesanais em cidadãos plenos capazes de acessar todos os benefícios a que um cidadão tem direito. Finalmente, contribuiu para o crescimento e fortalecimento das Colônias de Pesca melhorando a sua capacidade de representar seus sócios. (CARTA DE SANTARÉM, 2015).

Quadro 12: Valor total em Reais do Seguro Defeso de 2015-16

Colônia de	Município	Nº de	Co m Segu	Se m Seg	Valor Total
Colônia Z-	Óbidos	3,000	2,600	400	9,152,000
Colônia Z-	Monte	5,800	4,228	1,572	14,882,560
Colônia Z –	Santarém	7,300	5,536	1,764	19,486,720
Colônia Z –	Alenquer	2,400	2,000	400	7,040,000
Colônia Z-	Praíha	4,068	2,239	1,829	7,881,280
Colônia Z –	Almerim	2,500	1,662	838	5,850,240
Colônia Z –	Oriximiná	1,080	575	505	2,024,000
Colônia Z –	Juruti	1,431	1,032	399	3,632,640
Colônia Z –	Curuá	2,000	1,285	715	4,523,200
Colônia Z -	Terra Santa	800	425	375	1,496,000
Colônia Z –	Faro	200	114	86	401,280
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>30,579</b>	<b>21,696</b>	<b>8,883</b>	<b>76,369,920</b>

Fonte: Dados do MOPEBAM

O Seguro Defeso representa uma movimentação financeira importante na economia pesqueira regional, mais de R\$ 76 milhões nos municípios ao longo do Rio

Amazonas. Quase todo esse valor entra no comércio regional, através da compra de material de pesca, de alimentos e outras despesas.

#### ***4.1.2.3 Pescadores desprotegidos***

No dia 5 de Outubro de 2015 o governo editou a Portaria Interministerial n. 192, do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA) e do Ministério do Meio Ambiente, decisão tomada com base no Art. 49, incisos V e VI da Constituição Federal, às vésperas do início de defeso 2015/2016. Com esta medida o governo federal elimina a última medida ainda existente que incentiva o pescador a conservar o recurso pesqueiro no contexto do abandono de uma política de gestão pesqueira. Além de deixar os pescadores artesanais desprotegidos, também, causou um impacto significativo na economia familiar do pescador artesanal que agora tem pouco tempo para se adaptar à perda desse recurso, bem como criou um impacto ambiental no ecossistema de várzea. (McGRATH, D. G. et al., 2015).

Mesmo com as invasões nos lagos por pescadores externos à área, continuam respeitando o Defeso demonstrando a sua preocupação com a conservação dos estoques. Ficou evidente que os pescadores entrevistados estão cada vez mais incomodados com a situação, com pescas “inescrupulosas”, enquanto buscam manter o defeso, mesmo sem receber o benefício e sabendo que, se continuar assim, até o final do defeso, os estoques pesqueiros serão bastante reduzidos, com consequências significantes para a renda e segurança familiar dos pescadores comerciais e de subsistência. Essa situação mina a confiança no governo e nas medidas de conservação do estoque.

#### **4.1.3 Plano de Utilização: do lago para a gaveta**

O fortalecimento institucional e a intensa mobilização dos pescadores e entidades parceiras da região proporcionaram a criação dos Projetos de Assentamento Agroextrativista (PAE), um instrumento jurídico que busca resolver o problema fundiário nas áreas de várzea e integrar os Planos de Utilização dos PAE aos acordos de pesca. Os PAE se tornaram uma forma de legitimar os direitos territoriais das comunidades de várzea e consolidar o sistema de co-manejo construído ao longo de quase vinte anos. Atualmente existem 45 PAE de várzea

em nove municípios da região do Baixo Amazonas beneficiando um total de 11,3 mil pessoas. Este projeto, além de promover o ordenamento de uso dos recursos naturais da várzea levou outros benefícios sociais que integram o Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), a exemplo de programas habitacionais, assistência técnica e créditos. (IPAM, 2010)

Em 31 de dezembro de 2007, INCRA e IPAM firmaram um termo de convênio “[...] objetivando a continuidade das atividades até então paralisadas. [...] em 07/01/2008, o IPAM assumiu a responsabilidade de elaborar 15”. Planos de Utilização (PU)<sup>68</sup> e Projeto Básico da Região da Várzea (PB)<sup>69</sup> de assentamentos localizados em cinco municípios da região (Santarém, Óbidos, Alenquer, Curuá e Prainha). (IPAM, 2010, p. 6).

Os objetivos do PU são:

- a) Assegurar a sustentabilidade do Projeto, mediante a regularização da utilização dos recursos naturais e dos comportamentos a serem seguidos pelos moradores;
- b) Manifestar ao INCRA o compromisso dos moradores no que diz respeito à legislação ambiental a ao próprio Plano de Utilização, a ao mesmo tempo, fornecer ao INCRA um instrumento para verificação dos cumprimentos e normas;
- c) Servir como documento formal para o Contrato de Concessão de Uso. (IPAM, 2010, p. 15)

Os objetivos do PB são:

- a) Garantir a viabilidade técnica do PAE.
- b) Conhecer os meios físicos, bióticos e socioeconômicos dos PAEs
- c) Assegurar a concessão da LIO.
- d) Auxiliar nas ações, projetos e atividades de desenvolvimento a serem implementados dentro do PA. (IPAM, 2010, p. 27)

Aqui, cabe registrar que, sendo o IPAM o coordenador deste processo, adotou-se uma metodologia de fácil absorção, o repasse das informações com os processos participativos realizados para construção desses Planos de Utilização e para o levantamento dos dados para elaboração dos projetos básicos (IPAM, 2010). Esse processo deu-se com a função de contribuir com implantação de um novo modelo de Projeto de Assentamento na região da várzea em alguns municípios do Baixo Amazonas, o qual adotou um formato no qual a participação popular foi o diferencial. Segundo descrito na revista do IPAM (2010), sobre esse processo:

---

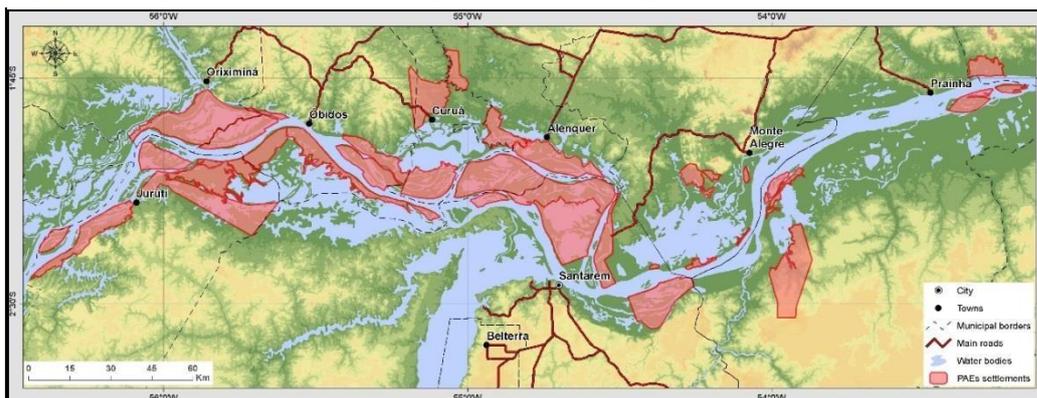
<sup>68</sup> Os PU são instrumentos jurídicos construídos pelos próprios comunitários e abonado pelo INCRA com a finalidade de orientar o uso do território da comunidade. “[...] é o regulamento interno elaborado pelos moradores e aprovado pelo INCRA para a devida utilização da área. É um documento formal que regulamenta uso dos recursos naturais com eficácia jurídica (título executável) e deve estar de acordo com a legislação vigente” (IPAM, 2010, p. 14). o

<sup>69</sup> Estes são construídos de maneira conjunta entre atores governamentais, não governamentais e comunidade.

O centro de todo esse trabalho é a implantação do Projeto de Assentamento Agroextrativista dos PAE em 15 áreas de várzea do Baixo Amazonas, um modelo de assentamento destinado a populações tradicionais, para exploração de riquezas extrativistas, por meio de atividades economicamente viáveis e ecologicamente sustentáveis. Esse modelo de atuação garante que suas áreas de abrangências sejam administradas pela organização comunitária da própria população assentada por meio da concessão de uso. (IPAM, 2010. p.3)

Esse novo modelo valorizaria a ocupação das populações tradicionais, a preservação da biodiversidade, na implementação de sistema de manejo e de recuperação das áreas degradadas, evitando a poluição das áreas da várzea - com a diminuição das queimadas e das derrubadas -, a regularização fundiária seria a garantia formal do acesso dessas populações ribeirinhas tradicionais às políticas públicas de apoio a manutenção da vida na várzea (concessão de uso). (IPAM, 2010).

Figura 21: Projetos de Assentamento Agroextrativista na região do Baixo Amazonas



Fonte: arquivo IPAM

Foi quase unânime entre os entrevistados nesta pesquisa a afirmação de que os PUs não saíram do papel, e que assim, não adianta ter construído um instrumento tão importante para a implementação de uma política pública se os atores envolvidos não atuam na sua execução. O desejo de algumas lideranças ribeirinhas é que a política pública influenciada pela experiência acumulada esteja “madura” até o final de sua execução. Madura nesse sentido quer dizer estar institucionalizada, de ter um conteúdo negociado; de ter um compromisso social; de estar disseminada entre os atores; de ter um orçamento para ser executada e uma equipe responsável por ela. (SANTOS, 2005, p.11).

Vejamos o depoimento de um dos entrevistados sobre o PU:

...infelizmente não valeu de nada pra gente. Infelizmente nós mesmos colocamos coisas que nós não obedecemos. A gente colocou tanta da coisa ali dentro que nós comunitários não ligamos não pegamos o nosso P.U e colocamos ele em prática e o próprio governo, a justiça também como Ministério Público, SEMA todos esses órgãos que foram parceiros, eles não colaboraram de jeito maneira, eu tenho aí mais de 20 processos arquivados nessa questão de extração e outras coisas que agente fez e nada foi válido para o Ministério Publico, IBAMA, todos esses órgãos.... O INCRA, nunca respeitaram o próprio INCRA você chega com PU lá dentro ele não valia não tinha validade pra mim ele precisa de uma reforma urgente que a gente já começou a trabalhar e precisa que os órgãos públicos também sejam mais emergentes sejam mais emergentes que eles sejam mais, atuantes. Por que hoje a gente aqui, sacrifica o nosso comunitário, e lá eles abrirem as mãos porque agente faz um processo aqui dentro... nós temos exemplo que já aconteceu com agente de áreas nossas que são proibidas, agente tira material de outra comunidade material de pesca e chega lá na delegacia eles devolveram e a gente ainda ser intimado a prestar depoimento.. ainda culpado por ter feito algo que tá lá escrito. Infelizmente pra nós essa lei não vale. (H29aL)

Nesse sentido, o instrumento jurídico contribuiu para a construção de políticas públicas com propostas efetivas para o ordenamento pesqueiro que foram incorporados nos PUs; Forneceu subsídios técnicos para as comunidades e jurídicos, para o política pesqueira para a várzea, por meio do sistema de co-manejo comunitário de lagos; o IPAM, auxiliou no processo de reconhecimento oficial da ocupação dessas áreas e do acesso e uso dos recursos naturais do ecossistema da várzea e por último, conseguiu envolver todos os atores governamentais e não governamentais na elaboração dos planos de gestão dessas áreas. É importante citar que além dos resultados na elaboração do instrumento jurídico, também participou dos processos de negociação e formulação de políticas públicas para a sustentabilidade das comunidades (Ver anexo 1).

#### 4.2 COMO OS ATORES DIALOGAM COM A POLÍTICA DE ORDENAMENTO PESQUEIRO

O envolvimento dos atores envolvidos neste processo acontece em vários níveis: uns são consultados; alguns informados; outros participaram das decisões ou apoiam a execução das decisões tomadas conjuntamente. Entretanto, cabe identificar os executores para se compreender a importância desses atores na sustentabilidade dos recursos naturais da várzea e assim mensurar de que forma o processo de Educação Não Formal contribuiu para a construção e implementação destas políticas.

#### **4.2.1 Pescadores, ribeirinhos, moradores ou comunitários**

São atores que utilizam os recursos naturais da várzea para sobreviver, e que são formalmente representados por associações comunitárias, Colônias de Pescadores, Mopebam, etc.. Esses atores tiveram o papel importante de iniciar os acordos de pesca e o manejo participativo dos recursos naturais, criando sistemas de co-manejo. Ajudaram, portanto, na formulação das políticas públicas ligadas ao acordo de pesca e estão envolvidos na formulação da política pública de regularização fundiária, como entidades que solicitaram ao governo federal a celebração de cessão das terras tradicionalmente ocupadas pelos seus associados (SANTOS, 2005, p.17). Hoje, enfrentam o desafio de garantir os direitos conquistados e a busca do fortalecimento das organizações de base que promovem o manejo dos recursos naturais.

#### **4.2.2 Governo Federal**

Considerado um problema, pois não há diálogo suficiente para a implementação das políticas. O Ministério de Meio Ambiente tem um nível de envolvimento que dialoga mais com os interesses e com a proposta de sustentabilidade das comunidades. Cumpre um papel de dar apoio político e institucional para as atividades e o poder de tomar decisões na área de gestão da várzea. O Ministério da Pesca e Aquicultura (MPA), que tinha a responsabilidade da gestão pesqueira e agora passou para o MAPA, nunca assumiu responsabilidade pelo manejo dos recursos pesqueiros mesmo com a gestão compartilhada com o MMA, pois, nunca funcionou na prática.

Atualmente não há um monitoramento e fiscalização efetiva da atividade pesqueira e nem apoio para os acordos de pesca aprovados pelo IBAMA e, posteriormente, integrados nos PU dos PAEs. Agora com a extinção do MPA pelo governo e criação de uma Secretaria de Pesca e Aquicultura na estrutura do MAPA, que prioriza a agricultura de grande escala sem competência ou interesse na gestão da pesca artesanal, essa decisão é simplesmente o passo final no processo de marginalização da pesca artesanal. Por último, o INCRA vem tentando desde 2006 em parceria com SPU, a implementação de uma política de regularização fundiária que reconhece o direito à terra pelas populações de várzea por meio da criação de um Projeto de Assentamento Agroextrativista. No entanto, esse processo de

regularização dos PAEs de várzea nunca foi concluído e, nos anos recentes, grupos dentro e fora do governo federal indicam o surgimento de propostas de cancelamento dos PAEs e de regularização individual dessas áreas ocupadas, medida que favorece o controle de grandes extensões por uma única pessoa. Além disso, essa proposta representa uma ameaça para os pescadores que dependem de lagos, muitos dos quais localizados dentro dessas propriedades, e, portanto, pode inviabilizar a gestão da pesca nos lagos de várzea pelas comunidades. (CARTA DE SANTARÉM, 2015).

#### **4.2.3 ONGs, Universidades e institutos de pesquisa.**

As ONGs que atuam na região, principalmente o IPAM, são fundamentais no quesito participação, que, junto às comunidades, dão suporte técnico na elaboração de acordos de pesca, como também no trabalho de Educação Ambiental dos agentes ambientais voluntários e na regularização fundiária por meio do apoio técnico para a elaboração dos PUs. A atuação do IPAM foi pautada na educação, pesquisa e extensão subsidiando a gestão dos recursos pesqueiros e dando suporte aos municípios interessados em participar. Hoje as parcerias estão integrando novas instituições, como a Sociedade Para a Pesquisa e Proteção do Meio Ambiente (SAPOPEMA) e a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), que fornece subsídios técnicos e científicos para a tomada de decisão e implementação das duas políticas em questão, no caso as políticas de co-manejo e de regularização fundiária.

Em 2015, algumas comunidades passaram a receber serviço de assistência técnica e extensão rural, por meio da assinatura de contrato entre o INCRA e empresas prestadores desse tipo de serviço. Nesse primeiro contrato, os PAEs do Aritaperá, Taparará e Urucurituba foram beneficiados e cerca de 1.472 famílias passaram a ser atendidas pela empresa HILEA. (INCRA, 2015).

#### **4.2.4 Ministérios Público Estadual e Federal**

Desde o início da década de 1990, alguns promotores de justiça, membros dos Ministérios Público Federal e Estadual de Santarém, tem se posicionado favorável a esta política de manejo e têm contribuído nos processos de formulação, negociação,

implementação e monitoramento de políticas públicas ligadas ao setor pesqueiro, tais como: termos de ajustamento de conduta, acordos de pesca e de ações de regularização fundiária das áreas de várzea.

Muitos ainda se dedicam a produção de estudos técnicos-científicos que subsidiam as políticas públicas voltadas para a resolução de problemas fundiários na várzea, minimizando desta forma efeitos (econômicos, sociais e ecológicos) de várias políticas sobre esse ecossistema. A despeito disso, estes não vêm conseguindo frear os efeitos perversos das recentes medidas governamentais, que têm deixado a região em total vulnerabilidade e transformado a ação das comunidades que apostam no manejo dos recursos pesqueiros numa verdadeira luta de resistência.

### 4.3 CONSOLIDANDO A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

#### 4.3.1 Política Municipal de Educação Ambiental

Em agosto de 2006, a SEMED implantou o Programa de Educação Ambiental. Podemos pontuar as várias motivações para esta decisão, uma delas vinculada à PNEA, a qual estabelece em seu Art. 7º, que a PNEA envolve em sua esfera de ação, além dos órgãos e entidades integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA), as instituições educacionais públicas e privadas dos sistemas de ensino, os órgãos públicos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, e organizações não governamentais com atuação em Educação Ambiental (BRASIL, 1999).

Esta foi uma motivação institucional, amparada juridicamente, que justificou que a secretaria iniciasse a implementação do seu Programa de Educação Ambiental com construção e execução da Agenda 21 nas escolas. Considerando as características ambientais do município, sua extensão territorial e o número de escolas pertencentes a rede municipal, esse programa foi estruturado em três regiões: 1. Várzea, envolvendo 55 professores e diretores; 2. Cidade, envolvendo 37 professores e diretores e 3. Planalto, envolvendo 41 professores e diretores<sup>70</sup>. (SANTARÉM, 2007)

---

<sup>70</sup> Dados informados pela SEMED, 2007.

O governo municipal desenvolveu ainda outras ações como o Programa Escola da Gente, visando melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem a partir do tripé aluno-professor-infraestrutura. Além disso, a Prefeitura Municipal de Santarém (PMS) obteve a desapropriação de um terreno baldio no centro da cidade e nele criou o Parque da Cidade, implantando ações de Educação Ambiental para crianças das séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) da rede municipal de ensino uma vez que está vinculada ao PEA. Para tanto, desenvolve suas atividades diariamente voltadas para a temática meio ambiente com objetivo de atender as diretrizes da Política Nacional de Educação Ambiental.

Para os alunos do segundo ciclo (6º ao 9º ano) e público em geral foi implantada, em 2005, a Escola da Floresta destinada a melhorar a qualidade do ensino-aprendizado e a conservação da biodiversidade por meio do estímulo a vivência em práticas ambientais. Localizada no Km 26 da rodovia estadual Everaldo Martins (Comunidade do Caranazal), oferece atividades como: apiário, desenvolvimento de ecossistemas florestais e fluviais e manejo de horta e aprendizado na casa de farinha. Além de atender, durante os finais de semana, um público externo em atividades de turismo comunitário. A Escola da Floresta trata-se de uma experiência ousada e inovadora, possibilitando aos alunos conhecer através das trilhas um pouco sobre a cultura do povo amazônico retratada em pequenos pontos que representam a história de várias gerações que viveram nessa região que se consolidou a partir de uma parceria entre a PMS e o Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS). Constituem a missão, valores, objetivo e metodologia da escola:

**Missão**

Promover Educação Ambiental de qualidade no sentido de contribuir para um ambiente ecologicamente correto, economicamente viável, socialmente justo e primando pelo desenvolvimento sustentável, mudança de comportamento e postura de todos os envolvidos no processo educacional do Município de Santarém.

**Visão**

Educar para a vida, sensibilizando educandos e educadores das escolas municipais, bem como a sociedade civil organizada, através da Educação Ambiental, promovendo e exercitando a cidadania, contribuindo para a sua formação integral.

**Objetivo Geral**

Proporcionar mudanças de práticas e valores quanto à preservação e conservação do meio ambiente, através de um espaço de compartilhamento de experiências e ações em Educação Ambiental junto à comunidade escolar municipal e sociedade civil organizada.

**Metodologia**

As ações da Escola da Floresta, em busca de formar multiplicadores ambientais, pauta-se em alguns princípios metodológicos centrais, inspirados principalmente na proposta de *Educação Popular de Paulo Freire*<sup>71</sup>. (SEMED, 2009, p. 76-77).

---

<sup>71</sup> Grifo meu

Figura 22: Organograma do PEA.



Fonte: SEMED (2012)

O Parque e a Escola da Floresta que atuam como escolas de Educação Ambiental foram cadastradas no MEC como espaços fomentadores de atividade de extensão, atendendo diariamente alunos do 1º ao 9º ano (antiga 1ª a 8ª séries) das escolas municipais, estaduais e privadas. Possui educadores de diversas áreas de formação com objetivo de trabalhar a Educação Ambiental por meio da interdisciplinaridade.

Figura 23: Parque da Cidade - Santarém.



Fonte: arquivo pessoal

A proposta pedagógica é de uma escola de atividade de extensão, que tem como atribuição, implementar atividades em Educação Ambiental de acordo com a Lei nº 9.795/99, que institui a política nacional de Educação Ambiental.

Figura 24: Parque da cidade - Santarém



Fonte: Arquivo pessoal

Em 2012, a prefeitura adquiriu uma área em Alter do Chão e fundou ali a Escola do Campo, uma experiência agroecológica de ensino em tempo integral para as crianças que moram no campo e que ali aprenderão, além da educação formal, a técnica de horta, pomar, jardinagem e farão o inventário de todas as espécies de fauna e flora existentes, com apoio de universidades federais. O PEA é coordenado por um setor específico da Secretaria Municipal de Educação composto por profissionais com formações distintas que orientam a criação de projeto, assim realizam o acompanhamento pedagógico voltado para o fortalecimento da temática no currículo escolar, realizam formações para alunos, professores e gestores. Atuando em parceria com diversas instituições e promovendo ações sobre a Educação Ambiental no município de Santarém, compõe o Conselho Municipal de Meio Ambiente e APA Alter-do-Chão. É referência na SEMED pela articulação nas atividades de EA entre as escolas municipais e organizações governamentais e não governamentais. (BRANDÃO, 2014).

Vale ressaltar que neste processo a pedagoga Fernanda Pimentel foi a educadora que obteve uma papel importante na implementação desta política, pois, iniciou suas atividades educacionais no MEB, participou da construção e execução da proposta pedagógica do PEA no IPAM e foi para a Secretaria de Educação coordenar a implementação da política de Educação Ambiental. Quando o governo criou o PEA, Fernanda Pimentel se licenciou do IPAM e aceitou o convite de coordenar esta política na SEMED. Com ela, integraram um grupo de professores que tinham participado do processo de capacitação do PEA na Várzea, a exemplo da professora Clarice Rebelo da região do Tapará, que assumiu a coordenação da Escola da Floresta; Fernando Coelho e Vilma Silva que foram coordenar a

Escola de Educação Ambiental da Escola do Parque. A política municipal começa assim, mas certamente com a participação e a experiência de atores importantes que foram capacitados na várzea do município de Santarém.

Os desafios da sua implementação, que se deu por meio do Convênio IPAM/SEMED 1995 (ver anexo 2), envolveu todas as regiões da área rural nas escolas de 1ª a 8ª séries do ensino fundamental de acordo com quadro a seguir:

Quadro 13: Quantitativo das escolas e numero de alunos da área rural por regiões.

<b>ESCOLAS DAS REGIÕES DE RIOS</b>		
<b>Regiões</b>	<b>Nº Alunos</b>	<b>Nº Escolas</b>
Arapixuna	1.286	18
Arapiums	3.577	67
Lago Grande	5.595	65
Tapajós	2.366	30
Várzea	3.642	47
<b>Total</b>	<b>16.466</b>	<b>2</b> <b>2</b>

Fonte: SEMED, 2009

Faz-se, ainda, um breve registro da importante dos atores envolvidos na implementação desta política, que deram origem ao PEA da SEMED, o que ocorreu por uma demanda externa e estratégica consolidada através da parceria entre IPAM e Prefeitura Municipal.

**Governo Municipal de Santarém** – através da Secretaria Municipal de Educação, o governo passou a agir junto com o IPAM, e em seguida passaram a apoiar as ações do mesmo. Conseguiram fazer uma articulação com outras instituições na busca da gestão sustentável das várzeas. Além disso, apoiaram politicamente as atividades do PEA contratando um quadro de funcionários e eventualmente designavam funcionários de outras áreas para ajudar nas atividades de campo da equipe. No entanto, as ações foram aos poucos

se acabando ou perdendo sua finalidade. Com a mudança de governo, todos os professores e técnicos que estavam lotados nas atividades do PEA foram demitidos, e os efetivos foram remanejados. O programa hoje, já não é prioridade.

**Professores** – a experiência piloto começou na Ilha do Ituqui e depois se ampliou para outras regiões da várzea, depois para toda a rede municipal com o objetivo inicial de sensibilizar a população ribeirinha, pais e alunos sobre os principais problemas socioambientais do ecossistema de várzea e dar subsídios técnicos para o manejo sustentável dos recursos naturais da várzea. (DOCUMENTO SEMED, 2007) O PEA adotou uma metodologia participativa, fundamentada na linha pedagógica de Paulo Freire.

**O IPAM** – cumpriu seu papel de dar suporte técnico à Secretaria de Educação, como também licenciou a servidora Fernanda Pimentel para coordenar o PEA na secretaria de Educação. Foi um apoio político e institucional para as atividades do Programa que contribuiu para a tomada de decisões na área de gestão da várzea.

#### 4.3.2 Projeto Águas Limpas, Comunidades Saudáveis

“O rio comanda a vida...”

Em paralelo às ações implementadas junto à Secretaria de Educação, o IPAM avançou nas comunidades no projeto “Águas Limpas, Comunidades Saudáveis”. Este projeto consiste em um processo de intervenção e educação para incentivar e subsidiar a participação da população ribeirinha no uso responsável e gestão dos recursos hídricos da várzea do município de Santarém/PA, porção inferior do Rio Amazonas (IPAM s/d). Sua principal estratégia do projeto é a formação de agentes comunitários multiplicadores<sup>72</sup> com uma visão sistêmica dos recursos hídricos, dentro do manejo integrado dos recursos naturais da várzea. O projeto segue a linha metodológica de participação dos atores envolvidos em todo o processo permitindo a construção coletiva do diagnóstico da realidade, do planejamento das ações, do conhecimento específico necessário, das parcerias que devem ser estabelecidas, encorajando e empoderando os atores envolvidos e fortalecendo as relações ao longo do processo.

---

<sup>72</sup> Os agentes multiplicadores são as pessoas que se identificam com a causa do projeto e se demonstram interessadas ao longo do processo, independente de escolaridade ou cargos de liderança já estabelecidos nas comunidades que vêm participando e geralmente estão envolvidas com o conselho regional de pesca.

O processo de formação de agentes multiplicadores, dentro do projeto “Águas Limpas, Comunidades Saudáveis”, consiste na realização de encontros durante os finais de semana quando são desenvolvidos os seguintes temas:

- ⇒ 1º Encontro: Água, fonte de vida
- ⇒ 2º Encontro: Resíduos Sólidos: Categorias e Impactos Ambientais
- ⇒ 3º Encontro: Alimentação Enriquecida e Medicina Caseira
- ⇒ 4º Encontro: Agricultura e agrotóxico
- ⇒ 5º Encontro: Comunicação Social
- ⇒ 6º Encontro: Produção de Materiais Didáticos

O Projeto “Águas Limpas, Comunidades Saudáveis” desenvolveu atividades de Educação Ambiental e iniciou uma coleta seletiva de resíduos sólidos na várzea: A comunidade selecionava plásticos, a Z-20 disponibilizava o transporte e a prefeitura por meio da Secretaria Municipal de Infraestrutura – SEMINF fornecia o combustível e fazia a recepção e o transporte desse material do porto até à empresa de reciclagem. Em conjunto com as comunidades, os coordenadores promoveram “Debates da questão socioambiental para a prática do manejo participativo dos recursos naturais da várzea”, em parceria com a SEMINF, SEMED, SEMSA e Colônias de Pescadores Z-20 praticamente em todas as regiões da várzea.

Figura 25: Ilustração de Edy Lopes



*Se a humanidade não proteger esse recurso nós ainda  
vamos ter muitas razões para chorar.*

**Fonte:** IPAM (s/d)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo indicam que a proposta educacional e a metodologia multiplicadora, transformadora, inovadora desenvolvida pela Igreja Católica, FASE, MEB, IPAM entre outros, inspirada na proposta educacional de Paulo Freire, conseguiu formar um conjunto de militantes multiplicadores com a grande marca da organização popular na animação das pessoas e grupos que se organizaram na busca de solução de seus problemas. Apostaram no trabalho de base, numa tarefa que exige vontade política, dedicação, tempo, pessoas e recursos. Conseguiram, cada um no seu tempo, com seus ideais e com recursos disponíveis, construir uma rede de animação, de resistências e de vitórias na multiplicação de homens e mulheres combatentes, invadindo todos os espaços da vida – trabalho, política, cultura, religião e lazer. E como diz Oliveira, as ideais educacionais de Paulo Freire se cruzaram de várias maneiras na sua ação pedagógica:

**Pedagogia Humanista:** educação que pretende a humanização de homens e mulheres na medida em que rejeita a forma de manipulação humana e dimensiona o ser humano como sujeito da educação. A pedagogia freireana é humanista, porque se dimensiona pela articulação entre o existencial, o político e o ético

**Pedagogia Libertadora ou do Oprimido:** educação como instrumento de desalienação e de libertação de homens e mulheres oprimidos que, ao refletirem sobre a sua condição de explorados, se engajam numa luta para a transformação social e sua libertação da opressão.

**Pedagogia Problematicadora, Dialógica e da Pergunta:** educação que consiste na problematização da realidade social, estimulando o diálogo, a curiosidade e o ato de perguntar dos sujeitos na ação educativa.

**Pedagogia da Esperança:** educação compromissada com a possibilidade histórica de mudança social, fundamentada em lutas e ações educativas concretas.

**Pedagogia da Autonomia:** educação que respeita a autonomia de homens e mulheres, como sujeitos do conhecimento, da história e da cultura.

**Pedagogia da Indignação:** educação que eticamente se indigna com as discriminações e as injustiças sociais.

**Pedagogia dos Sonhos Possíveis:** educação compromissada com o sonho ético e político de uma sociedade e de uma escola democráticas. (OLIVEIRA, 2003. p, 27)

Nos anos 1970 – 1980 a Igreja Católica assume um papel fundamental junto às comunidades, promovendo a estruturação política e social de vários setores sociais em Santarém, principalmente, por meio das Comunidades Eclesiais de Base, atuando com instituições parceiras como a FASE, e criando outras estruturas de organização interna como a

CPP e a CPT. As organizações sociais (em sua maioria, informais), que surgiram deste trabalho garantiram em muitas comunidades sua estruturação organizativa e seu fortalecimento, tanto interno como externo, destes atores sociais.

A atuação do MEB que num determinado período compreendia a alfabetização de adultos e, eventualmente, de crianças; assessoramento a monitores e lideranças comunitárias; campanhas de saúde, melhoria sanitária, aproveitamento alimentar; e cursos de curta duração, com ênfase no aprimoramento das atividades profissionais do homem rural, contribuiu para a organização e fortalecimento das comunidades vinculado ao instrumento didático/pedagógico da Radio Rural que, até hoje, tenta cumprir seu compromisso pastoral junto aos movimentos sociais num curto espaço de tempo aos domingos.

Destaca-se aqui a assessoria dos movimentos sindicais por meio da Catequese Rural que atuava em parceria com os assessores da FASE. Eles apostavam “no banho do saber”,<sup>73</sup> das capacitações de líderes, dos cursos, das conferências, e outras promoções culturais, sempre ouvindo e procurando fixar na memória as explicações dos educadores populares. (ANOTAÇÕES DOS ENCONTROS DE AVALIAÇÃO, 1988). Também são consideradas relevantes as Semanas Catequéticas realizadas pela Catequese Rural na linha da Teologia da Libertação, aplicando o método Ver, Julgar e Agir.

Geraldo Pastana e Ranulfo Peloso idealizadores de um projeto de Educação Popular atuaram numa assessoria ativista e competente contribuindo na capacitação dos trabalhadores e trabalhadoras nas conquistas das lutas populares onde foram os primeiros a liderar a organização, conscientização e luta dos trabalhadores no Sindicato dos Trabalhadores Rurais e na Colônia de Pescadores Z-20. Estes adquiriram a confiança do clero progressista, consolidaram a parceria com a FASE e se tornaram referência para os trabalhadores. Dessa experiência de formação resultou um corpo de membros ativos em condições de garantir o desenvolvimento do trabalho nas diferentes organizações. A concepção metodológica de prática social partiu da compreensão da realidade, na formação do campo popular buscou reconstruir suas ferramentas de luta – sindicatos, partidos, associações – e até inventou novas formas de juntar e de canalizar a indignação e anseios dos trabalhadores – movimentos, fóruns, entidades. Esse processo organizativo conseguiu recuperar e conquistar muitos direitos para os trabalhadores. No campo eleitoral, as forças

---

<sup>73</sup> Expressão usada na corrente sindical para os cursos de formação (ANOTAÇÕES DOS ENCONTROS DE AVALIAÇÃO, 1988).

populares disputaram espaços no legislativo, na administração pública e, quase elegeu seu candidato à presidência do (SILVA, 2001<sup>74</sup>)

Da década de noventa aos dias de hoje, os atores apresentam novas faces e linguagem que nem sempre as lideranças históricas reconhecem e, portanto, nem reagem à sua presença. Usam uma terminologia diferente, as vezes para dizer as mesmas coisas, as vezes para incorporar novos temas que tratam diferentes dimensões como ecologia, cultura, religião, raça entre outros e, Educação Ambiental que promovem grande entusiasmo. Porém, nem sempre despertam o sentimento de rebeldia. A proposta pedagógica de Paulo Freire ajuda na inspiração, pois foi herança do trabalho do MEB, da FASE e da Igreja Católica, dos anos 1980, na construção do conteúdo, integrou princípios e categorias da geografia, física e ecologia de várzea com o conhecimento da história natural da várzea dos moradores e Ribeirinhos. De modo geral a implementação do Programa de Educação Ambiental nas comunidades foi também um processo de conquistas, as lideranças não estavam familiarizadas ou preparadas com o tema, havia uma certa desconfiança/resistência dos ribeirinhos, além da forte concepção teológica quanto à natureza de que “o que Deus criou nunca se acaba”.

O IPAM cumpre papel importante, pois se adaptou a uma proposta metodológica participativa e multiplicadora, cada cidadão, convencidos da importância da luta pela sustentabilidade das comunidades, tenta mobilizar novos companheiros. Socializam conhecimentos e experiências com outros colegas que vivem nos mesmos espaços de luta, de vida, e de trabalho. A busca de uma proposta metodológica coerente, para trabalhar a realidade do público envolvido, exigiu várias discussões da equipe, visto que inicialmente tinham dúvidas com relação à aplicabilidade desta proposta metodológica freireana, pois, era a inspiração do MEB e na FASE já aplicada na Educação Popular, com lideranças sindicais e nos grupos de pós-alfabetização.

A preocupação na produção de materiais didáticos confeccionados com ilustrações se constituiu num acervo de diversidade dessas produções atendendo demanda de diferentes públicos, a exemplo o livro “O Mundo Da Várzea”, elaborado como material de apoio para professores da rede municipal de Santarém, e a cartilha desenvolvida para pescadores sobre “Ecologia de Várzea”, oriundos desse processo. No levantamento realizado, foram identificadas mais de cinquenta produções de materiais ilustrativos com temas diversos,

---

<sup>74</sup> Este texto está publicado na Cartilha nº 4 da Consulta Popular: “Trabalho de base”. 6ª ed., São Paulo, out/2001, p. 17 a 36.

sem contar com as publicações de artigos e livros. Este resultado se deve ao contexto interdisciplinar e às ações de educação que subsidiavam na pesquisa e extensão e vice-versa. Podemos dizer que a proposta educacional de Paulo Freire nesta experiência se adaptou aos novos conceitos, a uma realidade amazônica com suas peculiaridades, a um novo ciclo de atores de instituições de pesquisa e organizações não governamentais que integraram a ciência, qualificando sua intervenção propositiva na implementação de políticas públicas.

Embora o processo de formação, aparentemente, não fosse tão politizado, a tendência de algumas lideranças foi ocupar espaços públicos e influenciar nas políticas públicas. A política pesqueira, por meio dos acordos de pesca e dos instrumentos jurídicos editados para sua regulamentação, passa a ser uma condição importante para a conservação de espécies e de todo ecossistema na várzea de Santarém. Entretanto, observa-se uma forte luta de resistência das comunidades que promovem o manejo de pesca para garantir a sustentabilidade, pois hoje se sentem ameaçados.

No contexto atual, vale registrar que este processo é quase uma “história do passado”, pois, em 1984 a Fase encerrou seus trabalhos em Santarém e seus membros foram redistribuídos para outras sedes; o MEB foi extinto no ano de 1993; o IPAM suspendeu suas atividades na várzea e a Igreja Católica não atua com a mesma dinâmica e proposta metodológica. Mas a luta das comunidades continua, resistindo às conquistas no manejo comunitário; e a Colônia de Pescadores Z-20 ainda bem fortalecida na sua estrutura organizacional, mas com novos atores e novas práticas metodológicas. Certamente, novos atores se integram a esta causa.

Ressaltamos como um dos pontos fortes que a Educação Ambiental passou a ser vista pelos atores locais como um processo provido de muitas conquistas, visto que o conhecimento dos cidadãos há de ser o ponto de partida para uma sociedade inteira ou significativamente sustentável.

Como lições, destacamos que nesse processo foram incorporadas diferentes variáveis que deixariam Paulo Freire contente, pois a experiência foi para além do esperado, considerando a conjuntura local, os novos paradigmas e os novos atores.

*“Se muito vale o já feito, muito mais temos a fazer.”<sup>75</sup>*

---

<sup>75</sup> Frase de um dos entrevistados.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, T.S. **Gestão Paulo Freire: a ousadia de democratizar a “educação na cidade” de São Paulo (1989-1991)**. In: SOUZA, Ana Inês et al. (Org.). **Paulo Freire: vida e obra**. 2ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 1-344.

ALTHUSSER, Louis [1973]. **Aparelhos ideológicos de Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

AMBIENTE VIRTUAL DE FORMAÇÃO (AVF). Ficha 37: **A Conferência de Medellín (I)**, 6 de março de 2013. Disponível em <<http://www.ambientevirtual.org.br/fichas-de-estudo/a-conferencia-de-medellin-i/>>. Acesso em: 29 jun, 2015.

ANDREY, M.A.P.A. *et.al.* **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

ANOTAÇÕES DOS ENCONTROS DE AVALIAÇÃO. Santarém- PA, 1988, 13 p.

ANTUNES, A. **Leitura do Mundo no contexto da planetarização: por uma pedagogia da sustentabilidade**. Tese de doutorado. São Paulo: USP, Faculdade de Educação, 2002.

AVANZI, Maria Rita. Ecopedagogia. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 35-49. Disponível em: <[http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/og/pog/arqs/livro\\_ieab.pdf](http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/og/pog/arqs/livro_ieab.pdf)> Acesso em: mai. 2016

AZEVEDO, C.R.; APEL, M. **Co-gestão: um processo em construção na várzea amazônica, Estudo do Pará – Estudo estratégico Analítico**. Manaus: IBAMA/ProVárzea, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. [Tradução: Luís de Antero Reto e Augusto Pinheiro]. 70ed. França: Presses Universitaires de França, 1977.

BECKER, F. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 15ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BEZERRA, A. As atividades em Educação Popular. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **A questão política da Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980, p. 16-39

BRANDÃO, C.R. **As flores de abril: movimentos sociais e educação ambiental**. Campinas: Autores Associados, 2005a (Coleção Contemporânea).

\_\_\_\_\_. **O Que é método Paulo Freire.** 26ª reimpr. da 1ed. . São Paulo: Brasiliense, 2005b (Coleção Primeiros Passos; 38).

\_\_\_\_\_. **A Educação Popular na escola cidadã.** São Paulo: Editora Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pensar a Prática:** escritos de viagem estudos sobre a educação. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1990. P. 176 (Coleção Educação Popular)

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial (da) República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 05 out. 1988, Seção 1, p. 1. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br>> Acesso em: 28. jun. 2012.

BRASIL. Casa Civil da Presidência da República. BRASIL, Decreto nº. 6.514, de 22 de julho de 2008. Dispõe sobre as infrações e sanções administrativas ao meio ambiente, estabelece o processo administrativo federal para apuração destas infrações, e dá outras providências. **Diário Oficial (da) República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 23 jul 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/D6514.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/D6514.htm)> Acesso em: 23 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 9.605, de 12 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente, e dá outras providências. **Diário Oficial (da) República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 13 fev. 1998. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9605.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9605.htm)> Acesso em: 21 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial (da) República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 28 abril 1999. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br>> Acesso em: 28. jun. 2012.

BRASIL. Instituto Brasileiro dos Recursos Naturais e Renováveis. **Diretrizes para operacionalização do Programa Nacional de Educação Ambiental.** Brasília: Edições IBAMA, 1995.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Projeto Agroextrativista Tapará.** Santarém: Superintendência do Incra. Portaria Incra nº. 40, de 8 de novembro de 2006.

BRASIL. **Plano de Utilização do Ituqui.** Santarém: Incra, 2010.

BRASIL. **Plano de Utilização do Tapará.** Santarém: Tapará, 2010.

BRÜGGER. P. **Educação ou adestramento ambiental?** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1994.

BRYAN, N.A.P.; MOMMA, A.M. Inovação educacional, conhecimento e desenvolvimento Sustentável. In: BRYAN, N.A.P., BENITO, A.E.; SUÁREZ, E.E. (Org.). **Educação e conhecimento para um futuro sustentável**. Campinas: Alínea, 2011, p. 71-82.

CARTA DE SANTARÉM EM DEFESA DA PESCA ARTESANAL NO BAIXO AMAZONAS PARAENSE. Seminário de Desenvolvimento da Pesca na Várzea do Baixo Amazonas. Disponível em: <http://earthinnovation.org/wp-content/uploads/2015/10/Carta-de-Santarem-documento-final-do-Seminario.pdf>. Acesso em: 03 de Abril de 2016.

CARTA DOS BISPOS. **Linhas Prioritárias para a Pastoral da Amazônia**. Santarém Pa: Tipografia Santa Clara. 1972. p.17.

CARVALHO, I.C. de M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004a.

\_\_\_\_\_. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P.P. (Coord.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004b, p. 13-24.

\_\_\_\_\_. **Em direção ao mundo da vida: interdisciplinariedade e educação ambiental / Conceitos para se fazer Educação Ambiental**. – Brasília: IPÊ – Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1998.

\_\_\_\_\_. Qual Educação Ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental popular e extensão rural. **Revista Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v.2, n.2, abr/jun, 2001

CARVALHO, J.A. L. et al. **Episódio de terras caídas no Rio Amazonas: caso Costa da Água, Parintins–Am**. In. XVIII Simpósio Brasileiro de Recursos Hídricos. Disponível em: <[http://www.abrh.org.br/sgcv3/UserFiles/Sumarios/4beb23f76aa2e3d0796979ec5eb3bff1\\_21e0727682258f40d3b7f56e53fa48b6.pdf](http://www.abrh.org.br/sgcv3/UserFiles/Sumarios/4beb23f76aa2e3d0796979ec5eb3bff1_21e0727682258f40d3b7f56e53fa48b6.pdf)>. Acesso em: 09 jul. 2015.

Castro, F. e McGrath, D. 2000. From sector to system: Towards a multidimensional management in the Lower Amazonian floodplain, 388-399. In. I. G. Cowx (ed.). **Management and Ecology of River Fisheries**. Oxford, UK: Blackwell Science.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 9ed. São Paulo: Cortez, 2008 (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola; v.16).

COELHO, V.T.S. **A Contribuição do Instituto de Pesquisa da Amazônia (IPAM) para a sustentabilidade na Comunidade de Aracampina - Santarém/PA**. Monografia (Especialização em Sociedade), Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2013.

COIMBRA, J.A.A. Considerações para elaboração de projetos em Educação Ambiental. In: PHILIPPI JR., A.; PELICIONI, M.C.F. (Org.). **Educação ambiental: desenvolvimento de cursos e projetos**. São Paulo: Editora Signus, 2000, p.186-197.

COLARES, Anselmo Alencar. **A história da educação em Santarém**: das origens ao fim do Regime Militar (1661 – 1985). Santarém – Instituto Cultural Boanerges Sena, 2005.

COMISSÃO MUNDIAL PARA O MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO (CNUMAD). **Nosso futuro comum**. 2ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1991.

COSTA, Beatriz Bebiano. **Para analisar uma prática de Educação Popular**. Em Educação Popular – CEI/ Suplemento 17, Tempo e Presença, Rio de Janeiro, 1977.

COUTINHO, Marília. Os desafios historiográficos e educacionais da ecologia contemporânea. In: **Em Aberto**. Brasília, v. 11, n. 55, p. 42-48, jul/set 1992.

DE CASTRO, F.; McGRATH, D.G. Biodiversidade, pesquisa e desenvolvimento na Amazônia: o manejo comunitário de lagos na Amazônia. **Parcerias estratégicas**, n. 12, p 112-126, setembro de 2001.

DELGADO, L.A.N. **História oral, memória, tempo**, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.P.; PERNAMBUCO, M.M.C.A. **Ensino de ciências**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

DELIZOICOV, D. **Concepção problematizadora do ensino de ciências na educação formal**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.

DIETZ, L. A. H. & NAGAGATA, E. Y. 1997. Programa de conservação do mico-leão-dourado: Atividades de educação comunitária para a conservação da Mata Atlântica no estado do Rio de Janeiro. In: S.M., Pádua & M. F., Tabanez (ed.). **Educação Ambiental**: Caminhos Trilhados no Brasil. Ed. Gráfica e Fotolito Ltda, Brasília. 283 p.

DE LUCA *et al.* O Diálogo como Objeto de Pesquisa na Educação Ambiental. **Educ. Real.**, v. 37, n. 2, p. 589-606, maio/ago. 2012.

DUARTE, D.P. *et al.* **Teoria e prática em educação mediada pela pesquisa**. Santarém: Gráfica Litorânea, 2014.

FÁVERO, O. **MEB – MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE primeiros tempos: 1961-1966**, texto apresentado no V Encontro Luso-Brasileiro de História da Educação, realizado em Évora, Portugal, de 5 a 8 de abril de 2004. p 1-15.

FAVERO, O. **Uma pedagogia da participação popular**; análise da prática pedagógica do MEB Movimento de Educação de base, 1961-1966. Campinas: Autores associados, 2006.

FEDERAÇÃO DOS ÓRGÃOS DE ASSISTENCIA SOCIAL E EDUCACIONAL (FASE). **RIO 92: O que é?** Manaus: FASE Amazônia/FORAM- Fórum Permanente de Debates sobre a Amazônia, 1992.

FERNANDES, C.; TERRA, A. **40 anos de esperança: o método Paulo Freire.** Política e pedagogia na experiência de Angicos. São Paulo: Ática, 1994.

FERREIRA, H.S. Deveres ambientais na Constituição Federal de 1988. In: CANOTILHO, J.J.G.; LEITE, J.R.M. (Org.). **Direito constitucional ambiental brasileiro.** 5ed. rev. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 261-291.

FIORI, E.M. Aprender a dizer a sua palavra. In. FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 11ed e 23 reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 5-11.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. Organização e participação Ana Maria de Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** Organização Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina:** reflexões sobre a minha vida e minha práxis. Organização e notas Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. p. 415.

\_\_\_\_\_. **Á sombra desta mangueira.** Revisão Ana Maria Araújo Freire. 10ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** 32ª reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

\_\_\_\_\_. **A Educação na cidade.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 18ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade.** 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981. 149 p.

\_\_\_\_\_. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1967

\_\_\_\_\_. **Educação e atualidade brasileira**. Tese de concurso para a cadeira de história e filosofia da educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco. Recife, PE: 1959.

FREIRE, L.C. **Paulo Freire por seu filho**. In: SOUZA, Ana Inês et al. (Org.). **Paulo Freire: vida e obra**. 2ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 1-344.

FREIRE, N.; OLIVEIRA, W. **Pedagogia da Solidariedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática de análise de políticas públicas no Brasil. In: **Planejamento e políticas públicas**, Brasília, IPEA, n. 21, p. 211-259, 2000.

GABLER, Aurenice de Araújo; ALMEIDA, Francisco Edson Gomes de; FILHO, Lauro Nunes Magalhães. **MEB- Vinte Anos em Santarém**: suas contribuições na emancipação do homem. 1996. p. 97. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. UFPA – Campus Universitário de Santarém.

GADOTTI, M. Alfabetizar e politizar: Angicos, 50 anos depois. **Revista de Informação do Semiárido – RISA**, v, 1, n. 1, p. 47-67, jan/jun. 2013 (Edição Especial).

\_\_\_\_\_. **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

GADOTTI, M.; TORRES, C.A. Paulo Freire, administrador público: a experiência de Paulo Freire na secretaria da educação da Cidade de São Paulo (1989-1991). In: FREIRE, P. **A educação na cidade**: 5ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 11-17.

GARAGORRY, R, R. **Tendências da educação ambiental na escola pública do município de São Paulo (1972-2004)** Dissertação (Mestrado)-Pontifícia Universidade Católica, São Pulo, 2005.

GERLING, C. et al. (Orgs.). **Manual de ecossistemas marinhos e costeiros para educadores**. Santos, SP: Editora Comunicar, 2016.

GIROUX, Henry A. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOHN, M.G. **Educação não-formal e cultura política**: impactos sobre o associativo do terceiro setor. 5ed. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção Questões da nossa época; v. 26).

\_\_\_\_\_. **Educação não-formal na pedagogia social**. An. 1 Congr. Intern. Pedagogia Social Mar. 2006. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC>>

0000 000092006000100034 script=sci\_arttext >. Acesso em: 25 jun. 2014.

GOULDING, M. Amazonian Fisheries. In: MORAN, E. (Ed.). **The Dilemma of Amazonian Development**. Colorado: Westview Press, 1983, p. 189-210.

GRAMSCI, Antonio (1955). **Concepção dialética da História**. (10ª ed.). Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1995.

GUIMARÃES, M. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, P.P. (Coord.). **Identidades da Educação Ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 25-34.

HOLLIDAY, O. J. Educação popular: a dimensão educativa da ação política. **Proposta: experiências em Educação Popular**. Ed: Revista Educação e Sociedade, nº 10, 1981.

IBAMA - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. 1995. **Projeto Iara: administração dos recursos pesqueiros na região do Médio Amazonas: documento básico**. Brasília: IBAMA, 100p.

INSTITUTO PAULO FREIRE (IPF). **Paulo Freire**, s/d. Disponível em <<http://ww3.paulofreire.org/institucional/fundadores/paulo-freire/>>. Acesso em: 07 jul. 2015.

INSTITUTO DE PESQUISA AMBIENTAL DA AMAZÔNIA (IPAM). **Relatório do Provárzea**. Santarém, agosto de 2006 (mimeo).

JARDILINO, J.R.L. **Paulo Freire: retalhos bibliográficos**. 2ed. São Paulo. Xamã: Edições Pulsar, 2003. p. 119

JUNK, W.J. Flood tolerance and ter distribution em central Amazonian flood-plains. In: L.B NIELSEN; I.C.NIELSEN; H. BASLEV (Ed). **Tropical forests: Botanical dynamics, speciation and diversity**. London: Academic Press. 1989.

LAYRARGUES, P.P. A crise ambiental e suas implicações na educação. In: QUINTAS, J.S. (Org.). **Pensando e praticando educação ambiental na gestão do meio ambiente**. 2ed. Brasília: Edições Ibama, 2002, p. 159-196.

\_\_\_\_\_. **A dimensão freireana na Educação Ambiental**. In: LOUREIRO, Frederico Bernardo; TORRES, Juliana Rezende.(orgs). – 1 ed.- São Paulo: Cortez, 2014. p.184

\_\_\_\_\_. A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema gerador ou uma atividade-fim da educação ambiental? In: REIGOTA, M. (Org.) **Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 131-148.

\_\_\_\_\_. Do ecodesenvolvimento ao desenvolvimento sustentável: evolução de um conceito? **Revista Proposta**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 71, p. 1-5, 1997.

\_\_\_\_\_. **Sistemas de gerenciamento ambiental, tecnologia limpa e consumidor verde**: a delicada relação empresa –meio ambiente no econcapitalismo. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v.40, n. 2, p. 80-88, abril-jun/2000.

\_\_\_\_\_. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: \_\_\_\_\_ *et al.* (Org.) **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 72-103.

\_\_\_\_\_; LIMA, G.F. da C. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental contemporânea no Brasil. **Anais do VI Encontro “Pesquisa em Educação Ambiental”**. Ribeirão Preto: USP. 2011.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LEMOS, H.M. **Desenvolvimento sustentável**. Brasília: Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis, 1996. 39p.

LEROY, J.P.R.J. **Uma chama na Amazônia**. Petrópolis: Vozes/Fase, 1991.

\_\_\_\_\_. **Uma chama na Amazônia: campesinato, consciência de classe e educação: o movimento sindical dos trabalhadores rurais de Santarém (PA) (1974-85)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Estudos Avançados em Educação, 1989.

\_\_\_\_\_. O bote contra a geleira. Os pescadores de Santarém em busca da sua afirmação. **Proposta**. Entre o passado e o futuro. Pescadores artesanais. Rio de Janeiro, (38), p. 37-50, set. 1988.

LIMA, D. Equity, sustainable development, and biodiversity preservation: some questions about ecological partnerships in the Brazilian Amazon. In: PADOCH, C. *et al.* (Ed.). **Várzea**: diversity, development and conservation of white water floodplains. *Advances in Economic Botany*. New York: New York Botanical Garden Press., vol. 13, p. 247-267, 1999.

LIMA, G.F.C. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental. In: LAYRARGUES, P.P. (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 87-113.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil: In. LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TORRES, Juliana, Resende, (orgs) **Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 1 – 184.

LOUREIRO, C.F.B. Educação Ambiental Transformadora. In: LAYRARGUES, P.P.

(Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005, p. 67-84.

\_\_\_\_\_. **Trajétoria e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. Karl Marx: história, crítica e transformação social na unidade dialética da natureza. In: CARVALHO, I.C.M; GRUN, M.; TRAJBER, R. **Pensar o ambiente: bases filosóficas para a educação ambiental**. Brasília: MEC/SECAD/ Unesco, 2009.

LOUREIRO, C.F.B; AZAZIEL, M.; FRANCA, N. **Educação ambiental e conselho em unidades de conservação: aspectos teóricos e metodológicos**. Ibase; Instituto TerrAzul; Parque Nacional da Tijuca, 2007.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TORRES. **Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire**. (orgs.) -1.Ed. São Paulo: Cortez, 2014. p.184.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1995.

MACHADO, P.A.L. **Direito ambiental brasileiro**. 20. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2012.

MACHADO et al. **O Mundo da Várzea: Fazendo Educação Ambiental/ Sandra Machado; Fernanda Pimentel; Silmara Luciano; David McGrath – Santarém: Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia, 2001.**

MACIEL, Jarbas. Fundamentação teórica do sistema Paulo Freire de educação. Estudos Universitários – **Revista de Cultura da Universidade do Recife**, no. 4, Abril - Junho, Recife, 1963

MANFREDI, S.M. **Formação Sindical no Brasil: história de uma prática cultural**. São Paulo, Escrituras Editora, 1996.

MANNHEIM, K.; STEWART, W.A.C. **Introdução a Sociologia da Educação**. São Paulo: Ed. Cultrix, 1969.

MATOS, J.A.; NOGUEIRA, A.R.B. As terras-caídas no Caireiro de Várzea e as implicações para os moradores da Comunidade Miracauera no Paraná do Careiro (Careiro da Várzea-AM). **Revista Geonorte**, v. 10, n. 1, p. 96-102, 2014 (Edição Especial; 4). Disponível em: <<http://www.revistageonorte.ufam.edu.br/index.php/edicao-especial-4-sinageo>>. Acesso em: 09 jul. 2015.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Livro I: o processo de produção do

capital. [Tradução: Rubens Ederle]. São Paulo: Boitempo, 2013.

McGRATH, D. G. et al. Fisheries and the evolution of resource management on the lower Amazonian floodplain. **Human Ecology**, v. 22, n. 2, p. 167-195, 1993.

McGRATH, D. G. et al. **Considerações sobre a Lei do Defeso e sua importância para a manutenção da integridade populacional dos estoques pesqueiros na região do Baixo Amazonas**. VII – Nota Técnica elaborada por pesquisadores da UFOPA. Santarém, 2015.

MCLAREN, Peter. **A vida das escolas: uma introdução a psicologia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1999.

MEDEIROS, Hélcio Pacheco de. **Nas ondas do rádio: Conversando sobre saúde reprodutiva**. Dissertação (Mestrado) Departamento de Ciências Sociais. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1992.

MEDINA, A. S. **Noves olhares sobre a supervisão**. Supervisor Escolar: parceiro político-pedagógico do professor. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MENDONÇA, Rita. **Conservar e criar: natureza, cultura e complexidade**. Editora Senac São Paulo. São Paulo, 2005

MESAUAR, O. (Org.). **Coletânea de Legislação Ambiental: Constituição Federal**. 9ed. rev., ampl. e atual. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2010.

MILARÉ, E. **Doutrina–jurisprudencia: glossário**. 4ed ver., atual. e amp. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais Ltda, 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A crise na teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **O currículo nos limites do contemporâneo**. 3. Ed. Rio de Janeiro: DP& A, 2001.

MOURA, L.N.S.; SILVA, SILVA, A.G.F. Paulo Freire, no período de 1958-1964. In: VIII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 5, 2013, Recife: **Anais**, 2013.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Leituras freireanas sobre educação**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. (Série Paulo Freire/ direção Ana Maria Araújo Freire). p.119.

OLIVEIRA, Marlúcia de Paiva. **Igreja e Renovação: Educação e sindicalismo no Rio Grande do Norte (1945-1964)**. Tese para obtenção de Doutorado em Educação Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1992.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano – 1972**. Disponível em: <[http://www.apambiente.pt/\\_zdata/Políticas/DesenvolvimentoSustentavel/1972\\_Declaracao\\_Estocolmo.pdf](http://www.apambiente.pt/_zdata/Políticas/DesenvolvimentoSustentavel/1972_Declaracao_Estocolmo.pdf)>. Acesso em: 29 jun. 2015.

PADUA, S. M.; TABANEZ, M. F. **Uma abordagem participativa para a conservação de áreas naturais**: educação ambiental na Mata Atlântica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE UNIDADES DE CONSERVAÇÃO, Curitiba, 1997. Anais. Curitiba: IAP: UNILIVRE, 1997. v.2, p.371-379.

PAIVA, Marlúcia Menezes de (Org.). **Escolas Radiofônicas de Natal**: uma história construída por muitos. Brasília: Liber Livro Editora, 2009. 49- 121.

PAIVA, V.P. **Educação popular e educação de adultos**. Edições Loyola, 1987

\_\_\_\_\_. **Educação popular e educação de adultos** . São Paulo: Loyola 1973. v. 1. (Temas Brasileiros, 2).

PARÁ (Governo do). Lei nº. 5.887, de 09 de maio de 1995. Dispõe sobre a Política Estadual do Meio Ambiente e dá outras providências. **Diário Oficial (do) Estado do Pará**, Belém, PA, 11 maio 1995. Disponível em: <<http://www.ambienteterra.com.br /paginas/legislacaoparaense/leisestaduais/leis/lei5887P1.html>>. Acesso em: 21 jun. 2015.

PERNAMBUCO, Maria Marta; SILVA, Antonio Fernando G. da. Paulo Freire: a educação e a transformação do mundo. In. Moura, Isabel Cristina de; Grun, Mauro Grün, Trajber, Rachel (orgs). **Pensar o Ambiente: bases filosóficas para a educação ambiental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco, 2009. p. 1-214.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. Tradução: Álvaro Cabral. 3ª ed. Martins Fontes: São Paulo, 2007.

PIMENTEL, M. F. L; SILVA, G. M.; BONATO, L. S. **MEB**: Uma Abordagem Histórica Do Processo de Alfabetização no Período de 1986 a 1993 em Santarém – Pará. 1997. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação – Universidade Federal do Pará, Santarém, 1997.

PINTO, A. V. **A questão da universidade**. São Paulo: Cortez, 1986.

PIZARRO, A. **Amazônia, as vozes do rio**: imaginário e modernização. [Tradução: Rômulo Monte Alto]. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

QUEIROZ, M.I.P. de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.

QUINTAS, J.S. Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória. In: LAYRARGUES, P.P. (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 113-140.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. 2ª ed. Brasiliense, São Paulo. 2009.

REVISTA PROPOSTA. **Experiência em Educação Popular: pescadores artesanais entre o passado e o futuro**. Rio de Janeiro, (38), p. 37-50, set. 1988.

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. Análise do discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **ALEA: Estudos neolatinos**, vol, 7, n. 2, p. 305 -322, jul/dez. 2005.

SADER, E. **Quando novos personagens entraram em cena: experiência e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo. 1970-1980**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANTARÉM (Prefeitura de). Secretaria Municipal de Educação. **Programa Integrado de Educação Ambiental**. Santarém: SEMED, 2009 (mimeo).

SANTOS, Marli Teresinha dos. **Aprendizados do projeto de manejo dos recursos naturais da várzea – ProVárzea** / Marli Teresinha dos Santos. – Brasília : Ministério do Meio Ambiente, 2005. (Série Estudos, 4).

SAUVÉ, L. Educação ambiental: possibilidade e limitações. **Educação e Pesquisa**, v.31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005a.

\_\_\_\_\_. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I.C.M. (Org.). **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005b, p. 17-44.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008 (Coleção Memórias da educação).

SCHNORR, G.M. Pedagogia do Oprimido. In. SOUZA, A.I. (Org.). **Paulo Freire: vida e obra**. 2ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p. 69-100.

SEVERINO, J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA. Antonio Fernando Gouvêa da; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. Paulo Freire: uma proposta pedagógica ético-crítica para a educação ambiental. In. LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TORRES, Juliana, Resende, (orgs) **Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 1 – 184.

SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas das práticas contextualizadas**. Tese (Doutorado) – Pontifca Universidade Católica, São Paulo, 2004.

SILVA, Ranulfo Peloso da. Cartilha nº 4 da Consulta Popular: “Trabalho de base”. 6ª ed., São Paulo, out/ 2001, p. 17 a 36.

SOARES, L.; FÁVERO, O. (Org.). **Primeiro Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular**. Brasília: MEC/UNESCO, 2009.

SORRENTINO. (Coord.). **Ambientalismo e Participação na Contemporaneidade**. São Paulo: EDUC/FAPEESP, 2001.

SOUZA, A.I. Educação e atualidade brasileira: a imersão do povo na história. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Paulo Freire: vida e obra**. 2ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 33-68.

SURGIK, A. C. S. Estudo jurídico para a várzea amazônica. In: BENATTI, J. H; SURGIK, A. C. S; TRECCANI, G. D; McGRATH, D. G; GAMA, A. S. P. **A questão fundiária e o manejo dos recursos naturais da várzea**: análise para a elaboração de novos modelos jurídicos. Manaus: Edições Ibama/Provárzea, p. 1 - 104, 2005.

TAMAIO, I. CARREIRA, D. **Caminhos e aprendizagens**: educação ambiental, conservação e desenvolvimento. Brasília: WWF Brasil, 2000.

TORRES, Juliana Rezende; FERRARI, Nadir; MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa. Educação Ambiental crítico – transformadora no contexto escolar: teoria e prática freireana. In. LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TORRES, Juliana, Resende, (orgs) **Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 1 – 184.

TRIVINÕS, A.N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1995.

VALLADARES, L. Os dez mandamentos da observação participante. Resenha de William Foote-Whyte. W. Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 22, n. 63, p. 153-155, 2007.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima; S.J.1 (1964). **Moral e Responsabilidade Social** (Rio de Janeiro), MEB. 21.p Mimeo (Apostila 5, Série B).

YIN, R.K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. p. 212

WANDERLEY, L. E. W. **Educar para Transformar**: Educação Popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base. 1984. Petrópolis, Vozes

WWF-Brasil. **Projeto Várzea: 20 anos construindo um sistema de cogestão dos recursos naturais no Baixo Amazonas**. Brasília: WWF-Brasil, 2013.

## GLOSSÁRIO

**ARPÃO:** instrumento formado por um ferro em feitio de seta que se fixa a um cabo para fisgar grandes peixes, cetáceos. É uma lança utilizada para pescar.

**ARREIO:** estrutura que permite tração animal.

**ASSOALHOS:** Piso de madeira de tábuas corridas.

**CAPATAZIAS:** a atividade de movimentação de cargas e mercadorias nas instalações portuárias em geral, inclui a entrega e ainda o carregamento e descarregamento de embarcações com uso de aparelhamento.

**CURANDEIRO:** que ou quem procura tratar e curar doentes sem habilitação médica oficial, e mediante práticas de feitiçaria, beberagens etc.; benzedeiro, carimbamba.

**JUTA:** fibra vegetal extraída de uma planta da família das Tiloidáceas.

**MALHADEIRA:** rede de pesca que se estende nos locais de passagem dos peixes; o caboclo a tece com linha resistente e malhas largas para capturar peixes de porte médio.

**MANEJO:** modelo que permite a exploração racional com técnicas de mínimo impacto ambiental sobre os elementos da natureza.

**REGATÃO:** vendedor de mercadorias que percorre os rios de barco.

**RIBEIRINHO:** são aqueles que residem nas proximidades dos rios e têm a pesca artesanal como principal atividade de sobrevivência.

**VÁRZEA:** existentes principalmente na região amazônica, as várzeas são conhecidas por serem constituídas por áreas com vegetação e terreno que sempre sofre com enchentes ou alagamentos durante a época de grandes chuvas.

# APÊNDICES

**APENDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título da Pesquisa: Educação Ambiental e o Manejo dos Recursos Pesqueiros da Várzea de Santarém-Pará.**

**Antonia do Socorro Pena da Gama (pesquisadora) – Newton Paciulli Bryan (orientador)**

**CNPJ 46.068.425/0001-33**

**Número do CAAE:**

Você está sendo convidado a participar como voluntário de um estudo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos e deveres como participante e é elaborado em duas vias, uma que deve ficar com você e outra com o pesquisador. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houverem perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser participar ou retirar sua autorização a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

**Justificativa e objetivos**

A presente pesquisa tem como objetivo compreender a importância do processo de Educação Ambiental com a intervenção dos atores locais para a sustentabilidade das comunidades de Várzea do município de Santarém – Pará. As entidades Não Governamentais tem desenvolvido um papel importante no processo educativo, adotando como proposta pedagógica o método de Paulo Freire. O IPAM – Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia, PSA - Projeto Saúde e Alegria, MOPEBAM – Movimento dos Pescadores do Baixo Amazonas e a Colônia de Pescadores Z-20, são instituições que desenvolvem atividades educativas na área socioambiental e que tem contribuído para a construção de um modelo de co-gestão dos recursos pesqueiros da região. Os objetivos específicos da pesquisa são: i) analisar conteúdo dos documentos institucionais, identificando sua relação com o processo de Educação Ambiental a partir da proposta pedagógica de Paulo Freire; ii) descrever e analisar as diferentes ações de Educação Ambiental realizadas pelo MEB, Igreja Católica, ONGs e Colônia de Pescadores Z-20 desenvolvidas na várzea do município de Santarém; iii) compreender a estratégia das organizações não governamentais e movimentos sociais no processo da Educação Ambiental não formal que podem ser utilizadas na formação dos atores locais que atuam direta e indiretamente na política municipal de pesca (captura, comercialização, beneficiamento e consumo); iv) analisar comparativamente os processos metodológicos adotados pelas instituições governamentais e não governamentais que desenvolvem ações de Educação Ambiental região de várzea do município de Santarém (PA).

**Procedimentos**

Participando do estudo você está sendo convidado a conceder uma entrevista semiestruturada versando sobre assuntos pertinentes ao processo de Educação Ambiental desenvolvido na Várzea do município de Santarém (PA).

A entrevista será realizada em uma única visita, na qual a pesquisadora se deslocará até o local de trabalho ou moradia do (a) entrevistado(a). A mesma será gravada em áudio.

Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_ Rubrica do participante: \_\_\_\_\_

O material produzido durante a entrevista (áudio gravado) e o roteiro de entrevista aplicado, poderão ser disponibilizados para o(a) respondente. O áudio da entrevista e as repostas ao questionário farão parte do arquivo pessoal da pesquisadora, o qual terão seus conteúdos analisados para produzir uma sistematização das respostas dadas com o objetivo de promover a análise das ações desenvolvidas pela pesquisada. A entrevista NÃO será transcrita na íntegra no trabalho da pesquisadora, assim como as respostas aos questionários. O questionário será produzido e encaminhado após a análise das entrevistas buscando complementar as informações necessárias à pesquisa. O resultado da pesquisa será encaminhado no prazo de seis meses, após a conclusão dos resultados.

### **Desconfortos e riscos**

Você não deve participar deste estudo se houver discordância com o objetivo da pesquisa ou com os métodos utilizados. Os riscos podem ser a divulgação de dados distorcidos, afetando a sua imagem como dirigente da instituição que você faz parte. Além disso, as perguntas da entrevista podem conduzi-lo(a) a prover informações que não são de seu interesse em divulgar, havendo discordância com o conteúdo da pesquisa. A pesquisa também pode causar desconforto em relação à chefia imediata e superiores e, também, junto a outras áreas que tenha interface, tendo em vista que estas pessoas possam desconhecer o motivo da pesquisa e questionar a sua participação neste processo.

### **Benefícios**

Os benefícios (vantagens) de participação na pesquisa são referentes à contribuição para a produção de conhecimentos sobre o desenvolvimento de ações de Educação Ambiental em âmbito municipal. Além disso, os conhecimentos identificados podem contribuir para a melhoria da sua instituição e para maior conhecimento, entre os membros da sua equipe. O resultado também pode dar suporte maior ao desenvolvimento das Redes de Educação Ambiental do município de Santarém.

### **Acompanhamento e assistência**

O participante da pesquisa pode, a qualquer tempo, solicitar informações atualizadas sobre os objetivos e o andamento da pesquisa.

### **Sigilo e privacidade**

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

### **Ressarcimento**

A pesquisa será realizada durante o horário disponível do participante, em local por este (a) definido, portanto, não será necessário o ressarcimento de despesas com eventuais deslocamentos.

### **Contato**

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com Antonia do Socorro Pena da Gama, Endereço profissional: LAPPLANE (Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional) - Av. Bertrand Russell, nº 801 - Térreo - Bloco "C" - Sala 5, Cidade Universitária Zeferino Vaz, Campinas, SP, Brasil, CEP 13083-865.

O contato também pode ser realizado através de e-mail (socorrogama@gmail.com.), ou pelo telefone (93)99113 6170.

Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_ Rubrica do participante: \_\_\_\_\_

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação no estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): Rua: Tessália

Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936; fax (19) 3521-7187; email: cep@fcm.unicamp.br

### **Consentimento livre e esclarecido**

Após ter sido esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do (a) participante: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do responsável)

### **Responsabilidade do Pesquisador**

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução nº 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante.

Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Antonia do Socorro Pena da Gama (pesquisadora)

## APÊNDICE 2- ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ**  
**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS DOUTORADO**  
**INTERINSTITUCIONAL EM EDUCAÇÃO**

**ROTEIRO PARA ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS PARA INSTITUIÇÕES****1. IDENTIFICAÇÃO DO(A) ENTREVISTADO(A)**

- 1- Nome completo: \_\_\_\_\_
- 2- Data de Nascimento: \_\_\_\_\_
- 3- Formação Profissional: \_\_\_\_\_
- 4- Nome da instituição: \_\_\_\_\_
- 5- Função ou cargo ocupado: \_\_\_\_\_
- 6- Data da entrevista: \_\_\_\_\_

**ROTEIRO DA ENTREVISTA**

- 7- Em que ano iniciaram suas atividades nesta instituição?
- 8- Você poderia falar um pouco sobre a história da sua instituição e como foi sua participação neste processo de Educação Ambiental na Várzea do município de Santarém?
- 9- Sua instituição desenvolvia atividades em parceria? Com quais entidades?
- 10- Que descrição o senhor(a) faz das atividades que os pescadores desenvolviam há 20 anos? O que mudou? Quais atividades eles desenvolvem hoje?
- 11- Sabemos que na região da Várzea existem muitos conflitos socioambientais. O senhor(a) poderia identificar as causas destes conflitos?
- 12- As Comunidades Eclesiais de Base tiveram um papel importante na formação dos pescadores? Na sua opinião, o que motivou esta atuação?
- 13- Quando MEB iniciou o processo de alfabetização de jovens e adultos, umas das principais motivações foi o método do Paulo Freire. Lembra de algo neste sentido?
- 14- No processo de formação/educação popular da sua entidade, como vocês abordavam o componente “Educação Ambiental”?

15- Na sua opinião, o processo de formação/educação implementado pela sua instituição contribuiu para a sustentabilidade das comunidades de várzea e para o manejo dos recursos pesqueiros especificamente? De que forma?

16- Qual sua avaliação sobre a atuação destas instituições? (citar algumas)

17- Qual sua avaliação deste processo de Educação Ambiental desenvolvido nas comunidades de várzea?

18- Gostaria de fazer algum comentário a mais?

19- Indica leitura de algum documento ou pessoa que devêssemos entrevistar?

**Agradecimentos...**

**APÊNDICE 3- FORMULÁRIOS PARA PESCADORES SÓCIOS DA Z-20****UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS DOUTORADO  
INTERINSTITUCIONAL EM EDUCAÇÃO****FORMULÁRIO PARA PESCADORES - SOCIOS DA Z-20****1. DADOS DO(A) RESPONDENTE**

- 1- Nome completo:
- 2- Qual sua idade?
- 3- Qual sua escolaridade?
- 4- Em caso de nível superior, qual o seu curso de graduação?
- 5- Qual a sua função na Comunidade?

**2. INFORMAÇÕES SOBRE A COMUNIDADE**

- 6- Nome da comunidade
- 7- Numero de Famílias?
- 8- Qual a principal atividade de trabalho desenvolvidas pelas famílias da em sua comunidade?
- 9- Poderia nos contar um pouco da historia da sua comunidade?
- 10- O que mudou na sua comunidade nos últimos 20 anos?
- 11- Quais os principais problemas que a comunidade enfrenta hoje?

**3. DADOS INSTITUCIONAIS E ABORDAGEM METODOLOGICA**

- 12- Houve um período durante a década de 1970 em que algumas instituições começaram a desenvolver trabalhos junto às comunidades de várzea. Isso ocorreu na sua comunidade?  
Você lembra quem eram essas pessoas ou instituições?

- 13- Como era sua comunidade antes dessas pessoas/instituições (Igreja católica, Z-20, FASE e MEB) chegarem aqui?
- 14- A chegada dessas pessoas/instituições modificou a vida na sua comunidade? De que forma? Elas contribuíram para resolução de problemas da comunidade? Quais?
- 15- Na década de 1990, outras instituições começaram a desenvolver ações na várzea do município de Santarém. Isso ocorreu na sua comunidade? Você lembra que pessoas e instituições eram essas? (IPAM, IARA, Provárzea).
- 16- O que mais lhe chamou atenção da intervenção destas instituições na comunidade?
- 17- Você(s) percebeu(ram) alguma diferença na forma de abordagem e no conteúdo destas instituições? Qual(is)?
- 18- Você já ouviu falar no método de Paulo Freire? Onde? Quando? De que forma?

#### **4. PERCEPÇÃO SOBRE AS QUESTÕES SOCIOAMBIENTAIS**

##### **O que você entende sobre:**

19- EDUCAÇÃO AMBIENTAL

20- EDUCAÇÃO POPULAR

21- MOVIMENTO SOCIAL

22- MANEJO

23- PLANO DE UTILIZAÇÃO

24- MEIO AMBIENTE

25- SUSTENTABILIDADE:

26- Na sua opinião, o que é uma comunidade sustentável? O(A) senhor (a) acha que sua comunidade é sustentável? Por quê?

**OBRIGADA.**

# ANEXOS

ANEXO 1-CONVÊNIO Nº 1110/ INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E  
REFORMA AGRÁRIA

CONVÊNIO Nº 10005/2006  
1  
248  
8



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

CONVÊNIO QUE ENTRE SI CELEBRAM O INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA – INCRA, REPRESENTADO PELO SUPERINTENDENTE REGIONAL DO INCRA SANTARÉM E O INSTITUTO DE PESQUISA AMBIENTAL DA AMAZÔNIA-IPAM.

O INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA O INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO DE REFORMA AGRÁRIA – INCRA, autarquia federal criada pelo decreto lei 1110, de 9 de julho de 1970, alterado pela lei 7231 de 23 de outubro de 1984 CGC nº. 00.375.972/0001-60 situado no setor bancário norte, edifício palácio do desenvolvimento, 18º andar, Brasília- DF, doravante denominado simplesmente INCRA, neste ato representado pelo superintendente regional, **Pedro Aquino de Santana**, brasileiro, casado, portador do RG nº 1806717SSP-PA e CPF nº 224.125.492-49, residente e domiciliado na rua Buriti, nº 224 bairro Uruará, na cidade de Santarém/PA, no uso das atribuições que lhe confere o Inciso "o", Artigo 34, do Regimento Interno do INCRA, aprovado pela Portaria 111/2006, publicada no Diário Oficial da União - DOU de 26 de abril de 2006, doravante denominado **CONCEDENTE**– O do outro lado, o Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia CNPJ/MF sob o nº 00.627.727/0001-01, com sede à Avenida Nazaré, 669, Belém, Estado do Pará, neste ato representada por seu Diretor Executivo, **Prof. Dr. Marcos Ximenes Ponte**, brasileiro portador do RG nº. 219.351/SSP/PA e CPF nº. 061.373.042-34, residente à Travessa Rui Barbosa nº. 840, Apto 1202, Belém, no estado do Pará, doravante denominada **CONVENIENTE**, resolvem de mutuo acordo firmar o presente convenio, em consonância com o Processo INCRA/SR (30) nº **54501.021082/2007-99**, sujeitando-se, no que couber a legislação vigente, especialmente: aos Decretos 93.872, de 23 de dezembro de 1986, 6.170 de 25 de julho de 2007 e 4.228, de 13 de maio de 2002, as Leis 8.666, de 21 de junho de 1993, Lei 101 de 04 de maio de 2000 e Lei 4.771, de 15 de setembro de 1965; a portaria MDA 140 de 21 de junho de 2001; a Instrução Normativa STN 01 de 15 de janeiro de 1997 e de conformidade com a Norma de Execução INCRA nº. 6, de 09 de abril de 2001 e Norma de Execução INCRA nº. 43 de 28 de junho de 2005 mediante as seguintes cláusulas e condições:

**CLÁUSULA PRIMEIRA – DO OBJETO**

O presente Convênio tem por objeto geral elaborar e aprovar 15 planos de utilização e projetos básicos para o licenciamento ambiental de Projetos de Assentamento Agroextrativistas em cinco municípios de várzea no Baixo Amazonas, contribuindo assim para melhoria da sustentabilidade ambiental em PAEs de várzea. Tem por objetivos específicos: Promover a contextualização regional dos 15 PAE's de várzea em 05 municípios; promover o fortalecimento organizacional dos PAE's trabalhados; apresentar 15 Planos de Utilização e 15 Projetos Básico/Licenciamento Ambiental dos 15 PAE'S e capacitar equipe técnica do INCRA e demais entidades que trabalhem nas áreas dos 15 PAE's e ainda as lideranças das entidades gestoras dos PAE's.

**PARÁGRAFO PRIMEIRO** – É parte integrante do presente Convênio o Plano de Trabalho e o Projeto Básico, apresentado pela **CONVENIENTE** e aprovado pelo Superintendente Regional da SR-30, que independentemente de transcrição, as partes se obrigam a dar fiel cumprimento.

**PARÁGRAFO SEGUNDO** – São beneficiados do presente convênio os Projetos de Assentamento: PAE SALVAÇÃO, PAE ATUMÃ, PAE MADALENA, PAE PARANA DE BAIXO, PAE TRES ILHAS, PAE MARIA TEREZA, PAE COSTA FRONTEIRA, PAE PARU, PAE

CACOAL GRANDE, PAE ILHAS REUNIDAS, PAE PACOVAL/ PRACOVA, PAE IGARAPÉ DO CUÇARI, PAE CHICANTÁ, PAE NOSSA SENHORA DO PERPÉTUO SOCORRO, PAE ARITAPOERA, PAE URUCURITUBA, PAE TAPARÁ e PAE ITUQUI.

## CLÁUSULA SEGUNDA – DAS OBRIGAÇÕES

Para o alcance do objeto do presente Convênio, as partes se comprometem a cumprir as seguintes obrigações:

### I – Ao INCRA

- a) prestar orientações e informações técnicas que detenha por força do exercício de suas atribuições e competências, nos assuntos relativos às atividades previstas no convênio;
- b) prover a conveniente, nas épocas próprias, dos recursos financeiros, nos termos do Cronograma de Desembolso, constante no Plano de Trabalho, salvo se existir incidente previsto no parágrafo 3º, do artigo 116, da Lei Federal nº 8.666/93, ou, no artigo 21, da IN/STN/Nº 01, de 15 de janeiro de 1997;
- c) fornecer, à Conveniente, normas e instruções para prestação de contas dos recursos financeiros a ele transferidos;
- d) analisar os relatórios parcial e final das atividades realizadas;
- e) analisar e aprovar a prestação de contas apresentada pela conveniente, aprovando-a quando a mesma não contrariar a legislação pertinente;
- f) monitorar e acompanhar a execução das ações a serem desenvolvidas e a exata aplicação dos recursos do convênio, avaliando os resultados, através de técnicos devidamente habilitados.

### II – À CONVENIENTE

- a) executar os serviços, objeto deste Convênio, direta ou indiretamente, obedecendo rigorosamente os critérios de qualidade técnica, as metas, etapas, cronogramas, estratégias de ação, prazos e custos constantes do Plano de Trabalho apresentado e aprovado pelo INCRA, de acordo com a Norma de Execução Nº 43 de 28 de junho de 2005;
- b) coordenar e dirigir as atividades técnico-administrativas deste Convênio, reconhecendo que deve estar devidamente aparelhada quanto à capacidade técnica, operacional e administrativa no gerenciamento dos recursos alocados, como também, nas fases das respectivas prestações de contas, conforme consta Instrução Normativa STNMF n.º 01/97 Norma de execução n.º 43/05;
- c) prestar contas ao INCRA dos recursos financeiros descentralizados, observando a Legislação Federal pertinente e os prazos estabelecidos neste Convênio;
- d) restituir o eventual saldo de recursos ao INCRA, na conclusão, extinção, denúncia ou rescisão do presente Convênio;
- e) responsabilizar-se por todo o pessoal envolvido na execução dos serviços, os quais não terão qualquer vínculo empregatício com o INCRA, bem como, todos os encargos decorrentes da execução do objeto pactuado, inclusive trabalhistas, previdenciários, sociais, fiscais e comerciais não gerando para o INCRA obrigações ou outros encargos de quaisquer natureza;

f) fornecer o apoio técnico e facilitar a fiscalização do INCRA para execução integrada dos serviços;

g) apresentar ao INCRA Relatório de Atividades trimestral (parcial), acompanhado da relação nominal das famílias efetivamente atendidas, para fins de acompanhamento, controle e avaliação;

h) apresentar ao INCRA relatórios de execução físico-financeira (conforme art. 7º, VIII da IN 01/97);

i) manter os recursos em conta bancária específica, somente sendo permitidos saques para o pagamento de despesas previstas no Plano de Trabalho, mediante cheque nominativo ao credor ou ordem bancária, ou para aplicação no mercado financeiro;

l) adotar os procedimentos legais, necessários à contratação de empresa e/ou profissional prestador de serviço e/ou compra através de terceiros, observada a legislação federal vigente, especialmente a Lei 8.666/93, IN/STN n.º 01/97 e o disposto na Norma de Execução INCRA/DP/N.º 001;

m) exigir que os fornecedores e/ou prestadores de serviços, façam constar nas Notas Fiscais/Fatura: "RECURSOS ORIGINÁRIOS DO INCRA";

o) levar imediatamente ao conhecimento do INCRA qualquer fato extraordinário ou anormal que ocorra na execução do objeto deste Convênio;

p) observar que na fase de execução de despesas com os recursos transferidos, a instituição estará sujeita às mesmas disposições e termos da Lei 8.666/93 especialmente a licitação e contrato, conforme preceituado na nova redação do art. 27 da IN/STN/Nº 001/97, alterada pela IN/STN/n.º 003/03 e Acórdão TCU n.º 1.070/03 – item 9.2.

#### CLÁUSULA TERCEIRA – DOS RECURSOS ORÇAMENTÁRIOS

O valor total do presente convênio é de **R\$ 2.280.449,20** (DOIS MILHÕES, DUZENTOS E OITENTA MIL, QUATROCENTOS E QUARENTA E NOVE REAIS E VINTE CENTAVOS), sendo da responsabilidade do INCRA, a importância de **R\$ 2.052.404,00** (DOIS MILHÕES, CINQUENTA E DOIS MIL, QUATROCENTOS E QUATRO REAIS), e do Ipam, como contrapartida em Salários, Diárias, Pessoa Física, Pessoa Jurídica, Material de Consumo e Consultoria, o valor de **R\$ 228.045,20** (DUZENTOS E VINTE OITO MIL, QUARENTA E CINCO REAIS E VINTE CENTAVOS), conforme Plano de Trabalho.

**PARÁGRAFO PRIMEIRO** – As despesas deste Convênio pertinentes ao INCRA estão especificadas nas dotações, conforme a seguir: PTRS n.º ..... Fonte..... ED..... PI..... Valor R\$..... (-----)

**PARÁGRAFO SEGUNDO** – Os recursos do INCRA foram empenhados conforme Notas de Empenho, n.º:

**PARÁGRAFO TERCEIRO** – Fica proibido a utilização dos recursos em finalidade diversa da estabelecida neste Convênio, obrigando-se a CONVENIENTE a restituir os recursos utilizados indevidamente, acrescidos de juros e correção monetária, de acordo com os índices legais vigentes.

#### CLÁUSULA QUARTA – DA LIBERAÇÃO DOS RECURSOS

351  
4  
y

A liberação dos recursos, relativos ao presente Convênio, será efetuada conforme o Cronograma de Desembolso, constante do plano de trabalho, salvo se existir incidente previsto no parágrafo 3º, do artigo 116, da Lei Federal nº 8.666/93, ou, no artigo 21, da IN/STN/Nº 01, de 15 de janeiro de 1997;

**PARÁGRAFO PRIMEIRO** – Os recursos financeiros, referentes ao presente Convênio, serão movimentados pela CONVENIENTE, em conta bancária específica (art. 7º, XIX, IN 01/97), no Banco do Brasil – Agência 3702-8, conta corrente nº 23769-8;

**PARÁGRAFO SEGUNDO** – Os recursos para atender a execução do objeto conveniado, de acordo com o plano apresentado pela Conveniente, repassados a conta corrente específica, ficarão aplicados em depósito a prazo, caderneta de poupança e/ou fundos, cuja liquidez atenda às finalidades previstas, vedadas expressamente a aplicação em "fundos de risco".

#### CLÁUSULA QUINTA – DA PRESTAÇÃO DE CONTAS

A CONVENIENTE se obriga a apresentar a prestação de contas final, até 60 (sessenta) dias após o término da vigência do convênio, acompanhadas do relatório de cumprimento do objeto e dos elementos descritos nos artigos 28 a 35, da IN/STN/ Nº 01/97.

#### CLÁUSULA SEXTA – DA RESTITUIÇÃO DOS RECURSOS

**PARÁGRAFO PRIMEIRO** – A CONVENIENTE se obriga a restituir à concedente ou ao Tesouro Nacional, conforme o caso, o saldo eventualmente existente, inclusive com os rendimentos da aplicação financeira, na data de conclusão ou extinção deste convênio (art. 7º, XI, IN 01/97).

**PARÁGRAFO SEGUNDO** – Para efeitos financeiros, neste Convênio levar-se-á em conta o Projeto de Assentamento (P.A) em si, devendo ser restituída, ao INCRA, eventual diferença dos recursos, originária de tal fato.

**PARÁGRAFO TERCEIRO** – A CONVENIENTE se compromete a restituir o valor transferido, atualizado monetariamente, acrescido de juros legais, na forma da legislação aplicável aos débitos para com a Fazenda Nacional, a partir da data do seu recebimento, até a da efetiva devolução, nos seguintes casos:

- a - inexecução do objeto;
- b - falta de apresentação da prestação de contas, no prazo exigido;
- c - utilização dos recursos em finalidade diversa da estabelecida no presente Convênio.

#### CLÁUSULA SÉTIMA – DO RECOLHIMENTO DA CONTRAPARTIDA

A CONVENIENTE recolherá, à conta do INCRA, o valor corrigido da contrapartida pactuada, caso deixe de comprovar a sua aplicação na consecução do objeto do convênio.

#### CLÁUSULA OITAVA – DO RECOLHIMENTO DE RENDIMENTOS

A CONVENIENTE recolherá, à conta do INCRA, o valor correspondente a rendimentos de aplicação no mercado financeiro, referente ao período, compreendido entre a liberação do recurso e sua utilização, quando não comprovar o seu emprego na consecução do objeto, ainda que não tenha feito aplicação.

#### CLÁUSULA NONA – DAS PENALIDADES PREVISTAS NA LEI DE IMPROBIDADE ADMINISTRATIVA

Advertir a conveniente de que o mau emprego das verbas públicas, além das cominações administrativas (previstas na lei nº 8.666/93) civis (ressarcimento de danos) e penais, haverá a situação de ser aplicada a lei de Improbidade administrativa em virtude de

que o particular ou servidores públicos de outra esfera administrativa (federal, estadual ou municipal), quando é co-autor ou participante de conduta ilícita juntamente com servidor público federal, reputam-se, todos, agentes públicos, conforme prescreve o artigo 2º, da Lei 8.429/1992.

#### CLÁUSULA DÉCIMA – DO PRAZO DE VIGÊNCIA

O prazo de vigência do presente Convênio será de 27 (meses) tendo início a partir da data da publicação do mesmo no Diário Oficial da União.

#### PARAGRAFO PRIMEIRO – DO PRAZO DE EXECUÇÃO.

O prazo de execução do objeto do convenio será de 24 (meses).

#### CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA – DA PRORROGAÇÃO “DE OFÍCIO”

Obriga-se o INCRA a prorrogar “de ofício” a vigência do presente convênio, em caso de atraso na liberação dos recursos, pelo exato período do atraso ocorrido.

#### CLÁUSULA DÉCIMA SEGUNDA – DA EXECUÇÃO, DO CONTROLE E FISCALIZAÇÃO

Ficam designados como executores deste Convênio o Diretor Executivo PROF.DR. Marcos Ximenes Ponte do Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia – IPAM como representante da CONVENENTE, e o Superintendente Regional/SR30/PA, como representante do INCRA, tudo nos termos da legislação própria e de conformidade com o acordado no presente Convênio.

**PARÁGRAFO PRIMEIRO** – Fica assegurado ao INCRA, através dos seus órgãos responsáveis, a prerrogativa de conservar a autoridade normativa e o exercício do controle e fiscalização sobre a execução deste Convênio.

**PARÁGRAFO SEGUNDO** – No caso de paralisação ou de fato relevante que venha a ocorrer, fica, outrossim, assegurado ao INCRA a faculdade de assumir ou transferir a execução do serviço, de maneira a evitar sua descontinuidade (art.7º, V, da IN 01/97).

**PARÁGRAFO TERCEIRO** – Independentemente da autonomia administrativa, financeira e operacional dos partícipes, a supervisão e o controle da execução deste Convênio poderá ser exercido por seus órgãos centrais.

**PARÁGRAFO QUARTO** – O controle, o gerenciamento e a avaliação da execução do presente convenio, ficarão a cargo de comissão especialmente designada por meio de Ordem de Serviço do INCRA.

#### CLÁUSULA DÉCIMA TERCEIRA – DO ACESSO AO SISTEMA DE CONTROLE

A CONVENENTE dará livre acesso aos servidores do Sistema de Controle Interno, ao qual esteja subordinada a concedente (art.7º, XVIII da 01/97) e externo, a qualquer tempo e lugar, a todos os atos e fatos relacionados, direta ou indiretamente, com o instrumento pactuado, quando em missão de fiscalização ou auditória.

#### CLÁUSULA DÉCIMA QUARTA – DA AÇÃO PROMOCIONAL

Em toda e qualquer ação promocional, em função do presente Convênio, deverá ter obrigatoriamente destacada a participação do INCRA, sendo vedada a utilização de nomes, símbolos ou imagens que caracterizem promoção pessoal.

6 253  
J

**CLÁUSULA DÉCIMA QUINTA – DA RESCISÃO**

Este Convênio poderá ser denunciado por qualquer dos partícipes e rescindido, a qualquer tempo, ficando as partes responsáveis pelas obrigações decorrentes do tempo de vigência, creditando-lhes, igualmente, os benefícios adquiridos no mesmo período, conforme o estabelecido no artigo 57, do Decreto nº 93.872/86 e art. 7º, X da IN 01/97.

**PARÁGRAFO ÚNICO** – Em caso de rescisão deste Convênio, a CONVENIENTE remeterá, imediatamente, ao INCRA a prestação de contas a que se refere à Cláusula Quinta, assim como restituirá, possíveis saldos existentes.

**CLÁUSULA DÉCIMA SEXTA – DA ALTERAÇÃO**

Este Convênio poderá, mediante acordo dos partícipes, ser alterado através de Termo Aditivo, de comum acordo entre as partes, desde que não seja alterado o seu objeto.

**CLÁUSULA DÉCIMA SÉTIMA – DA PUBLICAÇÃO**

A publicação do presente instrumento será providenciada pelo INCRA, em extrato, no Diário Oficial da União, na forma do art. 61 da Lei nº 8.666/93, até o quinto dia útil do mês seguinte ao de sua assinatura, para ocorrer no prazo de vinte dias daquela data.

**CLÁUSULA DÉCIMA OITAVA – DOS BENS REMANESCENTES**

O INCRA terá o direito de propriedade, na data de conclusão ou extinção do presente convenio, sobre os bens remanescentes que, em razão deste, tenham sido adquiridos, produzidos, transformados ou construídos, respeitado o disposto na Legislação vigente.

**CLÁUSULA DÉCIMA NONA – DO SISTEMA DE GESTÃO DE CONVENIOS E CONTRATOS DE REPASSE (SICONV) E DO PORTAL DE CONVENIOS.**

A conveniente fica obrigada a inserir os dados necessários no SINCONV, dentro do prazo e na forma prevista pelo Decreto 6.170, de 25 de julho de 2007, que dispõe sobre normas relativas às transferências de recursos da União mediante convênios e contrato de repasse, e seus respectivos regulamentos.

**CLÁUSULA VIGÉSIMA – DO FORO**

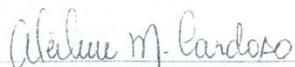
Fica eleito o foro da Justiça Federal, Seção Judiciária de Santarém no Estado do Pará, para dirimir quaisquer questões decorrentes deste Convênio, que não possam ser resolvidas pela mediação administrativa, com renúncia expressa de qualquer outro.

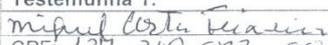
E, por estarem assim, justas e acordadas, as partes assinam o presente Convênio em 03 (três) vias, de igual teor e forma, perante as testemunhas abaixo identificadas, para que se produzam os legítimos efeitos jurídicos e legais, em juízo e fora dele.

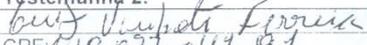
*W. Henrique*

Santarém, de dezembro de 2007.

  
**PEDRO AQUINO DE SANTANA**  
 Superintendente Regional do INCRA SR-  
 30/PA  
 CPF: 224.125.492-49

  
**PROF.DR. MARCOS X. PONTE**  
 DIRETOR EXECUTIVO do IPAM  
 CPF: 061.373.042-34  
 CPF: ~~502-795~~-752-34

**Testemunha 1:**  
  
 CPF: 137.340.672-00

**Testemunha 2:**  
  
 CPF: 149.077.042-91

## ANEXO 2- CONVÊNIO IPAM/SEMED 1995



1

**PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTARÉM**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DESPORTO - SEMED**  
 Avenida Rui Barbosa, 1491 - CEP: 68.040-030 - Fone: 3523-6830 CGC.05.182.233/0010-67  
 Santarém-Pará

**ACORDO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA, QUE ENTRE SI CELEBRAM O MUNICÍPIO DE SANTARÉM, ATRAVÉS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DESPORTO - SEMED E O INSTITUTO DE PESQUISA AMBIENTAL DA AMAZÔNIA - IPAM, VISANDO ESTABELECEER UM REGIME DE MÚTUA COLABORAÇÃO E DE FORTALECIMENTO INSTITUCIONAL ENTRE OS PARTÍCIPES.**

O MUNICÍPIO DE SANTARÉM/PA, inscrito no CNPJ sob o nº 05.182.233/0001-76, com sede na Avenida Anysio Chaves, nº 853, Aeroporto Velho, neste ato representado por sua Prefeita Municipal Sra<sup>a</sup>. Maria do Carmo Martins Lima, residente e domiciliada à Avenida Barão do Rio Branco, 1300, aptº 201, Santa Clara, portadora da Cédula de Identidade nº 4710365 SSP/PA, através da SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DESPORTO - SEMED, inscrita no CGC.05.182.233/0010-67, localizada na Avenida Rui Barbosa, 1491 - CEP: 68.040-030 - Fone: 3523-6830, por sua Secretária Sr<sup>a</sup>. Raimunda Lucineide Gonçalves Pinheiro e o INSTITUTO DE PESQUISA AMBIENTAL DA AMAZÔNIA - IPAM, inscrito no CNPJ sob o nº 00627727/0002-84, com escritório situado na Av. Rui Barbosa, 136, Bairro da Prainha, Santarém - PA, neste ato representado pelo Sr. David G. McGrath, Coordenador do Projeto Várzea e a RESOLVEM celebrar o presente Acordo, mediante as cláusulas e condições seguintes:

**CLÁUSULA PRIMEIRA - DO OBJETO**

Este acordo tem por objetivo a execução de programas, projetos e atividades ligados a Educação Ambiental nas Escolas de regiões de várzea do município de Santarém.

**CLÁUSULA SEGUNDA - DAS OBRIGAÇÕES DOS PARTÍCIPES**

**I - Constituem obrigações do IPAM:**

- a) Participar do planejamento e gerenciamento conjunto das ações pertinentes ao objeto deste Acordo;
- b) oferecer oportunidade à SEMED e suas escolas para participar de oficinas, cursos e demais eventos de capacitação de recursos humanos, sempre que o assunto for relacionado à educação ambiental, especialmente ligado ao manejo integrado dos recursos naturais da várzea e de terra firme entre outros que possam contribuir para a formação de professores e alunos;
- c) acompanhar o processo de planejamento, execução e avaliação das atividades de educação ambiental realizadas pela SEMED, com vistas ao aprimoramento do trabalho de educação ambiental em desenvolvimento nas escolas;

*[Handwritten signature]*



**PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTARÉM**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DESPORTO – SEMED**  
 Avenida Rui Barbosa, 1491 - CEP: 68.040-030 – Fone: 3523-6830 CGC.05.182.233/0010-67  
 Santarém-Pará

- d) apoiar a execução das atividades de educação ambiental desenvolvidas pela SEMED, por meio de sua equipe técnica; e,  
 f) consolidar e avaliar periodicamente os resultados dos trabalhos executados ou em execução.

**II - Constituem obrigações da SEMED:**

- a) Promover a capacitação de professores e alunos nos temas educação ambiental com vistas ao manejo dos recursos naturais;  
 b) desenvolver com o apoio do IPAM, projetos ou ações voltadas para a educação ambiental com profissionais de educação, alunos e comunidades envolvidas;  
 c) promover, em conjunto com o IPAM, programas de educação ambiental, divulgando a legislação ambiental e as ações decorrentes deste Acordo;  
 d) considerar como dia letivo a participação dos professores e alunos na Mostra de Educação Ambiental das Escolas da Várzea;  
 e) consolidar e avaliar periodicamente os resultados dos trabalhos executados ou em execução.

**PARÁGRAFO ÚNICO.** No caso de realização de atividades conjuntas as instituições partícipes deverão se responsabilizar pela socialização das despesas, sendo:

- a) **IPAM:** responsabilidade pelo custeio de transporte, elaboração de material didáticos-pedagógicos e audiovisuais para o desenvolvimento dos encontros;  
 b) **SEMED:** responsabilidade pelo material de consumo – lanches, refeições, combustível, reprodução de textos, cartilhas, cartazes, folder e outros trabalhos gráficos.

**CLÁUSULA TERCEIRA - DOS INSTRUMENTOS ESPECÍFICOS**

Com vistas à execução das ações de que trata este convênio, as partes elaborarão projetos e/ou planos de trabalho, formalizados mediante termos aditivos.

§1º A coordenação e a programação das atividades ficarão a cargo, em cada caso, do responsável pela área técnica dos partícipes referente ao objeto do Termo Aditivo.

§ 2º Poderão ser celebrados tantos instrumentos quanto forem necessários para o desenvolvimento das atividades consideradas pelos partícipes como de interesse, dentro da finalidade aqui definida, embora distintos por sua natureza, em função dos objetivos específicos a serem atingidos.

**CLÁUSULA QUARTA - DOS RECURSOS HUMANOS**

Os recursos humanos envolvidos na execução do presente Acordo não sofrerão alteração de vínculo de trabalho com seus órgãos de origem.

**CLÁUSULA QUINTA - DA DIVULGAÇÃO E PUBLICIDADE DOS RESULTADOS**

*Abelina Barbosa*



**PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTARÉM**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DESPORTO – SEMED**  
 Avenida Rui Barbosa, 1491 - CEP: 68.040-030 – Fone: 3523-6830 CGC.05.182.233/0010-67  
 Santarém-Pará

A divulgação e publicidade dos atos, ações e atividades do presente Acordo deverão ter caráter educativo, informativo ou de orientação social, dela não podendo constar nomes, símbolos ou imagens que caracterizem promoção de pessoa física.

**CLÁUSULA SEXTA - DA AÇÃO PROMOCIONAL**

Em qualquer ação promocional relacionada com o objeto do presente Acordo será, obrigatoriamente, destacada a participação do IPAM e SEMED.

**CLÁUSULA OITAVA - DA VIGÊNCIA E MODIFICAÇÃO**

Este Acordo de Cooperação Técnica terá vigência de 05 (cinco) anos, a contar da data de sua assinatura, podendo ser alterado ou renovado mediante Termo Aditivo.

**CLÁUSULA NONA - DA RESCISÃO**

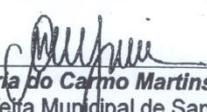
O presente Acordo poderá ser rescindido ou denunciado a qualquer tempo, por qualquer das partes, mediante notificação com antecedência mínima de 30 (trinta) dias, imputando-se aos partícipes as responsabilidades das obrigações decorrentes do prazo de vigência deste Acordo, creditando-lhes, igualmente, os benefícios adquiridos no mesmo período.

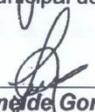
**CLÁUSULA DÉCIMA - DO FORO**

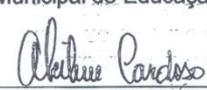
Fica eleito o Foro da Justiça Federal, Seção Judiciária do Estado do Pará, para dirimir litígios oriundos deste Acordo, com renúncia a todos os demais Foros, por mais privilegiados que o sejam.

E por estarem de acordo, as partes assinam o presente instrumento em 03 (três) vias de igual teor e forma, para que produzam entre si os legítimos efeitos de direito, na presença de testemunhas que também o subscrevem.

Santarém, 29 de Agosto de 2007.

  
 \_\_\_\_\_  
**Maria do Carmo Martins Lima**  
 Prefeita Municipal de Santarém

  
 \_\_\_\_\_  
**Raimunda Lucine de Gonçalves Pinheiro**  
 Secretária Municipal de Educação e Desporto

  
 \_\_\_\_\_  
**David G. McGrath**  
 Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia - IPAM

ANEXO 3- INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 19, DE 14/10/2004- RESTRIÇÃO À PESCA  
NOS LAGOS DA REGIÃO DO ITUQUI

DOU 15/10/2004

GABINETE DA MINISTRA

**INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 19, DE 14 DE OUTUBRO DE 2004**

A MINISTRA DE ESTADO DO MEIO AMBIENTE, no uso das suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no art. 27, §6º, inciso I da Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003, art. 3º do Decreto nº 4.810, de 19 de agosto de 2003, no Decreto-Lei nº 221, de 28 de fevereiro de 1967, na Lei nº 7.679, de 23 de novembro de 1988 e na Instrução Normativa nº 29, de 31 de dezembro de 2002;

Considerando as decisões dos representantes das comunidades do Marajá, Conceição, Santa Inês, São Benedito, São Raimundo, Santarém Miri, Paraná do Ituqui, Serra Grande, Patos do Ituqui, Pau D'Arco, todas da Região do Ituqui, Colônia de Pescadores Z-20 de Santarém-PA e PróVárzea/IBAMA, além dos pareceres técnicos do Instituto Amazônico de Manejo Sustentável dos Recursos Ambientais-IARA e do Instituto de Pesquisa da Amazônia-IPAM; e

Considerando o que consta do Processo nº 02048.008519/2003-76, resolve:

Art. 1º Estabelecer restrições à pesca nos lagos da região do Ituqui, no município de Santarém/PA, a seguir indicadas:

I - proibir a captura e comercialização do acari (*Liposarcus pardalis*);

II - proibir o exercício da pesca nos lagos do Grandezinho, Pucuzinho de São Sebastião, Tioca, Pucu Grande e Comprido;

III - proibir, anualmente, no período de 1º de outubro a 28 de fevereiro, o uso de malhadeira na região de Ituqui, sendo que, neste período, a pesca será exercida com caniço, linha de mão, flecha, tarrafa e arpão;

IV - proibir o uso da lanterna de carbureto, como petrecho de pesca;

V - limitar a captura de pescado em até cem quilos, por viagem;

a) nos lagos de Aracampina, o limite é de quinze quilos de pescado, por viagem; e

b) fica vedado o uso de utensílio para armazenamento de pescado, dentro dos lagos.

VI - limitar, em até trezentos metros, a soma das malhadeiras, por embarcação, sendo que, o tamanho das malhadeiras não poderá ultrapassar dois metros de altura e cento e cinquenta metros de comprimento.

Art. 2º Em casos de alterações hidrológicas fora do normal (seca intensa ou cheia antecipada) o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis-IBAMA adotará as medidas necessárias.

Art. 3º Exclui-se das proibições previstas, a pesca de caráter científico, devidamente autorizada pelo IBAMA.

Art. 4º O exercício da pesca em desacordo com o estabelecido, sujeitará os infratores às penalidades e sanções, respectivamente, previstas na Lei 9.605, de 12 de fevereiro de 1998 e Decreto nº 3.179 de 21 de setembro de 1999.

Art. 5º Fica revogada a Portaria IBAMA no 20-N, de 21 de setembro de 1999.

MARINA SILVA

ANEXO 4- INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 21, DE 14/10/2004- RESTRIÇÃO À PESCA  
NOS LAGOS DA REGIÃO DO MAICÁ

**DOU 15/10/2004**

**GABINETE DA MINISTRA**  
**INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 21, DE 14 DE OUTUBRO DE 2004**

A MINISTRA DE ESTADO DO MEIO AMBIENTE, no uso das suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no art. 27, § 6º, inciso I da Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003, no art. 3º do Decreto nº 4.810, de 19 de agosto de 2003, no Decreto-Lei nº 221, de 28 de fevereiro de 1967, na Lei nº 7.679, de 23 de novembro de 1988 e na Instrução Normativa nº 29, de 31 de dezembro de 2002;

Considerando as decisões dos representantes das comunidades de Jaderlândia, Maicá, Área Verde, São Raimundo da Palestina, São Francisco da cavada, Boa Fé, Miritituba, Murumuru, Murumurutuba, Tiningú, Ipaupixuna, Areião, Açaisal, Mararú, Diamantino, Amparador, Urumanduba, Castela, Bom Jardim, Santa Cruz, Nova Vista, todas da região do MAICÁ, Colônia de Pescadores Z-20 no Município de Santarém/PA e os pareceres técnicos do Instituto Amazônico de Manejo Sustentável dos Recursos Ambientais-IARA e do Instituto de Pesquisa da Amazônia-IPAM; e

Considerando o que consta do Processo nº 02048.008519/2003-76, resolve:

Art. 1º Estabelecer restrições à pesca na região do Maicá, município de Santarém-PA, anualmente, de 1º de outubro a 28 de fevereiro, a seguir indicadas:

I - proibir o uso de malhadeira de qualquer natureza, e matapi.

II - proibir a pesca de mergulho para fins comerciais.

III - limitar a captura e/ou armazenamento de pescado a cinquenta quilos por embarcação, por viagem.

Art. 2º Excluir das proibições constantes dos incisos I e II do art. 1º desta Instrução Normativa, a pesca de caráter científico,

devidamente autorizada pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis-IBAMA.

Art. 3º O exercício da pesca em desacordo com o estabelecido, sujeitará os infratores às penalidades e sanções, respectivamente, previstas na Lei 9.605, de 12 de fevereiro de 1998 e Decreto nº 3.179, de 21 de setembro de 1999 e sanções, respectivamente.

Art. 4º Esta Instrução Normativa entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 5º Fica revogada a Portaria IBAMA no 16, de 31 de agosto de 1999, publicada no Diário Oficial da União de 3 de setembro de 1999, Seção 1, página 17.

MARINA SILVA

## ANEXO 5- TERMO DE PARCERIA IPAM E MORADORES DA ILHA DE SÃO MIGUEL

**TERMO DE PARCERIA**

TERMO DE PARCERIA QUE FIRMAM INSTITUTO DE PESQUISA AMBIENTAL DA AMAZÔNIA – IPAM E A ASSOCIAÇÃO DOS NATIVOS E MORADORES DA ILHA DE SÃO MIGUEL.

**INSTITUTO DE PESQUISA AMBIENTAL DA AMAZÔNIA - IPAM**, inscrito no CNPJ sob o nº 00627727/0002-84, com sede à Av. Mendonça Furtado, nº 136, Prainha, Santarém/PA, neste ato representado pelo Coordenador do IPAM/ Projeto Várzea, Sr. David G. McGrath, e a **ASSOCIAÇÃO DOS NATIVOS E MORADORES DA ILHA DE SÃO MIGUEL**, inscrita no CNPJ sob o nº 00.310.767/0001-17, com sede na comunidade de Ilha de São Miguel, região do Aritapera, município de Santarém/PA, representada neste ato pelo Sr. Luis Parente Miranda, firmam o presente Termo de Parceria, na presença das testemunhas ao final subscritas conforme as seguintes cláusulas:

**CLÁUSULA PRIMEIRA - DO OBJETO**

Este acordo tem por objetivo estabelecer colaboração, para entre outros trabalhos, promover o fortalecimento institucional nas áreas de manejo dos recursos naturais, capacitação de recursos humanos, assistência técnica na organização da comunidade e comercialização do pescado.

**OBRIGACÕES DAS PARTES****I – Compete ao IPAM:**

- a) Assessorar a ANMISM no planejamento e execução conjunta das ações desta parceria;
- b) Com a ANMISM realizar cursos, oficinas, palestras e demais eventos sobre manejo comunitário de pesca, manejo e comercialização de pirarucu, agricultura familiar, fortalecimento organizacional da Associação, entre outros temas;
- c) Acompanhar as atividades de execução, avaliando seus resultados e reflexos para que se possa realizar ajustes no sentido de aperfeiçoar as ações;

d) Contribuir para a elaboração e implementação de um plano para o manejo de pirarucu (*arapaima gigas*);

e) Disponibilizar, quando for possível, á ANMISM, o apoio técnico e equipamentos necessários para a execução das atividades do plano de trabalho (Termo Aditivo);

f) Participar da elaboração do plano de trabalho da ANMIS e definir as atividades que sejam realizadas como parte da colaboração;

g) Fornecer informações, dados, materiais, cartilhas, informativos, entre outros para subsidiar nas atividades da Associação;

h) Contribuir para o desenvolvimento de estudos e outros trabalhos com quelônios, capivara e jacaré.

## **II – Compete a ANMISM:**

a) Executar as atividades prevista no plano de trabalho, nos termos dessa parceria e seus aditivos;

b) Manter em dia as contas da ANMISM sendo realizada anualmente um balanço financeiro para visualização do desempenho da Associação;

c) promover, em conjunto com o IPAM, programas de educação ambiental, divulgando as ações deste Acordo;

d) Participar, quando houver necessidade das atividades de campo junto com o IPAM;

e) Contribuir para a elaboração do Plano de desenvolvimento da Várzea a ser trabalhado pelo IPAM nos anos de 2005 e 2006.

## **ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS**

a) Assessoria Técnica para o fortalecimento organizacional da ANMIS (Alcilene e Elias);

b) Desenvolver um programa de Educação Ambiental com a escola e a comunidade (Fernando, Edi, Ivoneide e Erica);

c) Capacitar lideranças através de cursos do CCPA – Centro de Capacitação do Pescador Artesanal (Elias, Fernando, Ivoneide);

d) Acompanhamento das atividade de agricultura, pecuária e outras atividades alternativas geradoras de renda (Márcio e Adelson);

e) Sistematizar as informações coletadas sobre os trabalhos de manejo de lago e comercialização de pirarucu (Elias, Lurdinha, Alcilene);

f) Continuar com o trabalho de pesquisa participativa de Pirarucu (Crossa e Wendell);

g) Continuar o Censo de pesca (Lurdinha, Fernando);

h) Contribuir para projetos de recuperação de ambientes – reflorestamento (Márcio, Adelsom e Crossa – colaboração Cristine);

i) Contribuir para desenvolver projetos de manejo de animais silvestres – quelônios, capivara, jacaré (Márcio, Crossa e Fernando – equipe e colaboradores – Ronis e Jaime).

### **COORDENAÇÃO DA PARCERIA**

A coordenação e a programação das atividades ficarão a cargo, em cada caso, das partes, sendo que cada uma indicará seu representante para figurar como tal.

- Reunião de Coordenação - 3 em 3 meses;
- Avaliação das atividades – 6 em 6 meses;

Poderão ser celebrados tantos instrumentos quanto forem necessários para o desenvolvimento das atividades consideradas pelas partes como de interesse, dentro da finalidade aqui definida, embora distintos, por sua natureza, em função dos objetivos específicos a serem atingidos, sendo que estes serão aditivos desse principal e renováveis ou revogáveis conforme decidir as partes.

### **EXECUÇÃO DAS ATIVIDADES**

A execução das atividades ficarão a cargo da ANMISM com o apoio do IPAM. Em caso de paralisação parcial ou total das atividades as partes estudarão a melhor maneira de avaliar a continuidade das ações prioritárias

### **VIGÊNCIA, MODIFICAÇÃO E RESCISÃO DA PARCERIA**

Este Termo de Parceria terá vigência de 01 (um) ano, a contar da data de sua assinatura, podendo ser alterado mediante assinatura de Termo Aditivo, sendo esta a vontade das partes manifesta expressamente por quem de direito a represente.

O presente Termo poderá ser rescindido, a qualquer tempo, por qualquer das partes, mediante notificação com antecedência mínima de 30 (trinta) dias, sem prejuízo para as partes.

Fica acertado o presente Termo de Parceria em 02 (duas) vias, para que fiquem cientes o IPAM e a ANMIS que este assinaram juntamente com as testemunhas escolhidas.

Santarém, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2005.

---

LUIS PARENTE MIRANDA

Presidente da ANMISM

---

DAVID G. MCGRATH

Coordenador IPAM/ Projeto Várzea

TESTEMUNHAS:

1 - \_\_\_\_\_

2 - \_\_\_\_\_