

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ADRIANA COSTA DE SOUZA

**REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES DE UMA COMUNIDADE RIBEIRINHA
SOBRE A FLORESTA AMAZÔNICA**

SÃO CARLOS

2020

ADRIANA COSTA DE SOUZA

**REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES DE UMA COMUNIDADE RIBEIRINHA
SOBRE A FLORESTA AMAZÔNICA**

Projeto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, na linha de pesquisa Educação em Ciências e Matemática.

Orientador (a): Prof.(a) Dr.(a) Douglas Verrangia Correa da Silva

SÃO CARLOS

2020

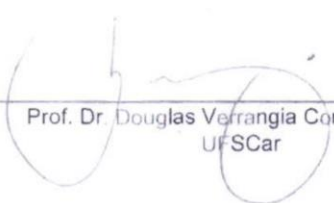


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Adriana Costa de Souza, realizada em 19/02/2020:



Prof. Dr. Douglas Verrangia Corrêa da Silva
UFSCar



Profa. Dra. Denise de Freitas
UFSCar



Profa. Dra. Maria Lucia Castagna Wortmann
UFRGS

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Maria Lucia Castagna Wortmann e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Prof. Dr. Douglas Verrangia Corrêa da Silva

AGRADECIMENTOS

À CAPES pela bolsa no programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática ao apoio financeiro neste estudo. Sem a bolsa tornaria difícil minha permanência na cidade de São Carlos e dedicar-me integralmente a pesquisa.

Agradecimento especial, à minha família, ao meu pai Dejair Monteiro, e aos meus irmãos: Denis Souza e David Souza pelas motivações, apoio, incentivos durante todo o processo de desenvolvimento da pesquisa. São os principais responsáveis por mais uma conquista.

À minha parceira de estudo, Tamires Cristina Souza, convivência, compartilhamento de aprendizagens, incentivos e apoio durante todo o percurso do mestrado.

Às minhas amigas (os) de Manaus, em especial, Rosinalva Araujo, Claudia Alcione e Daniele Dantas que contribuíram direta e indiretamente para realização desta etapa da minha vida.

Ao meu amigo, Daniel Rodrigues pelas impressões dos textos, incentivos e apoio durante o percurso do Mestrado.

À Maria Auxiliadora, diretora da Escola Municipal Bom Jesus, professores e demais colaboradores, assim como todos os estudantes, que fizeram parte deste estudo e dispuseram do seu tempo e conhecimento tornando possível este trabalho.

Aos moradores da comunidade ribeirinha Nova Jerusalém que se prontificaram a compartilhar suas histórias de vida.

E em especial ao casal, Seu Nicolau e Dona Valmira por me acolherem em sua casa durante minha estadia na comunidade Nova Jerusalém.

À Secretaria de Municipal de Educação da cidade de Manaus ao permitir acesso aos documentos pedagógicos e informações primordiais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Douglas Verrangia, orientador deste estudo, pela compreensão, reflexões e paciência durante todo o percurso para elaboração desta pesquisa.

As professores participantes como membros da banca de qualificação e defesa: Maria Lúcia Castagna Wortmann e Denise de Freitas, pelas contribuições e orientações importantes para a construção deste estudo.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral identificar as representações sobre a Floresta Amazônica das pessoas que nela vivem, isto é, estudantes do ensino fundamental, buscando relações com seu entorno social e escolarização. Assim, a escola participante, por estar inserida na região amazônica, configura-se como lócus propício para se entender como são constituídas as representações desses estudantes sobre a floresta Amazônica. De natureza qualitativa, esta investigação baseia-se na (a) noção de representação a partir dos estudos de Hall (1997), imerso no campo teórico dos Estudos Culturais; na (b) investigação de como ocorre a aprendizagem dos alunos entrevistados, por meio das investigações de Carvalho (2013); e (c) nos princípios fenomenológicos, tendo com o método de análise descrito por Giorgi (2010), com o intuito de valorizar as experiências vivenciadas pelos sujeitos no contexto real em que vivem, considerando sua relação com ele. Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal da cidade de Manaus, localizada em área ribeirinha, às margens do Rio Negro, imersa em uma Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS), contando com a participação de 34 estudantes do 6º ao 9º ano, do ensino fundamental. Para obtenção dos dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: coleta de documentos pedagógicos, aplicação de questionários e entrevistas. O processo de análise dos dados perpassa por dois momentos: contextual e analítico. A partir desta pesquisa, pode-se concluir que a escola, como uma das instâncias educativas, constituidora de conhecimento, pode contribuir na emancipação dos povos ribeirinhos, oferecendo uma educação que respeite sua diversidade. Além disso, o ensino de Ciências, como campo de conhecimento, pode assumir novas estruturas em prol da desmistificação estereótipos, generalizações acerca da Floresta Amazônica e sua população.

Palavras-Chave: Representação Cultural; ensino de Ciências; Floresta Amazônica.

ABSTRACT

This research aims to identify the representations about the Amazon Forest of the people who live in it, that is, students of the elementary school, looking for relations with their social surroundings and schooling. Thus, the participating school, as it is inserted in the Amazon region, is configured as a favorable place to understand how these students' representations about the Amazon forest are constituted. In a qualitative nature, this investigation is based on (a) the notion of representation from the studies of Hall (1997), immersed in the theoretical field of Cultural Studies; (b) investigation of how the interviewed students learn, through the investigations of Carvalho (2013); and (c) in the phenomenological principles, using the method of analysis described by Giorgi (2010), in order to value the experiences lived by the subjects in the real context in which they live, considering their relationship with him. This research was developed in a municipal school in the city of Manaus, located in a ribeirinha area, on the banks of the Negro River, immersed in a Sustainable Development Reserve (RDS), with the participation of 34 students from the 6th to the 9th grade, of elementary education. To obtain the data, the following instruments were used: collection of pedagogical documents, application of questionnaires and interviews. The data analysis process runs through two moments: contextual and analytical. From this research, it can be concluded that the school, as one of the educational instances, constituting knowledge, can contribute to the emancipation of the riverside peoples, offering an education that respects their diversity. In addition, science education, as a field of knowledge, can take on new structures in favor of demystifying stereotypes, generalizations about the Amazon Forest and its population.

KEYWORDS: Cultural Representation; science teaching; Amazon rainforest.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-Conquista do Amazonas - 1907. Antônio Parreiras.-----	36
Figura 2-Propagandas para ocupação e exploração da Amazônia. -----	40
Figura 3-Avança a Marcha para o Oeste-----	40
Figura 4-Mapa da Amazônia Legal brasileira.-----	41
Figura 5-Localização geográfica do lócus de pesquisa -----	48
Figura 6-Barco recreio acompanhado da embarcação menor, a voadeira. -----	51
Figura 7-Lancha escolar embarcando os estudantes do turno matutino-----	52
Figura 8-Tabela do percentual de alunos de 6° ao 9° ano das escolas ribeirinhas, 2014-2019. -----	54
Figura 9-Tabela do quantitativo de estudantes do 6° ao 9° ano da E. M. Bom Jesus, 2014- 2019. -----	54
Figura 10-Sala de aula destinada dos 6° ao 9° anos.-----	57
Figura 11-Local onde foi realizada maior parte das entrevistas: área externa da escola-----	60
Figura 12-Mapa da Região Metropolitana de Manaus.-----	69
Figura 13-Vista aérea da comunidade Nova Jerusalém.-----	71
Figura 14-Poesia sobre a origem da comunidade Nova Jerusalém -----	72
Figura 15-Estudante do 9° ano da Escola Municipal Bom Jesus produzindo espeto para churrasco. -----	74
Figura 16-Feixe de espetos fabricados a partir da madeira extraída da floresta.-----	75
Figura 17-Livro Didático: Projeto Araribá destinado do 6° ao 9° ano. -----	87
Figura 18 - Relações alimentares entre os seres vivos.-----	89
Figura 19-Relações entre os seres vivos -----	91
Figura 20-A saúde e a sociedade: Falta de saneamento básico-----	92
Figura 21-Ponte metálica Benjamin Constant em Manaus.-----	93
Figura 22-Uso da mandioca pelos indígenas do Xingu/MT. -----	94
Figura 23-A árvore como base da composição da floresta Amazônica. -----	98
Figura 24-O termo árvore como matéria-prima para construção de moradias. -----	99
Figura 25-O termo Mato como representação da floresta Amazônica -----	102
Figura 26-O termo animais como representação da floresta Amazônica. -----	103
Figura 27-O Machado como um dos instrumentos utilizados para o "uso" da floresta. -----	105
Figura 28-Lesões nas mãos de um estudante provocadas durante a produção de espeto. ----	108

Figura 29-Casa ribeirinha pertencente à comunidade Nova Jerusalém às margens do rio, a palafita. -----	115
Figura 30-Casa ribeirinha em terra firme, comunidade Nova Jerusalém.-----	116
Figura 31-Área interna do quarto do alojamento dos professores.-----	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-Identificação dos participantes/entrevistas transcritas. -----	62
Quadro 2-Modelo de quadro: Expressões dos estudantes acerca da menção da primeira imagem acerca da floresta Amazônica. -----	63
Quadro 3-Modelo de quadro: Dimensões emergentes a partir das narrativas dos estudantes.	65
Quadro 4-Amostra: Enunciados: unidades de significado. -----	65
Quadro 5-Amostra: Caracterização das unidades de significado em Temas. -----	66
Quadro 6-Amostra: Estrutura geral das análises postas em dimensões. -----	66
Quadro 7-Identificação das menções sobre a floresta Amazônia na Proposta Pedagógica. ---	83
Quadro 8-Identificação das menções sobre a floresta Amazônia no livro do 6° ano.-----	88
Quadro 9 - Identificação das menções sobre a floresta Amazônia no livro do 7° ano. -----	90
Quadro 10-Identificação das menções sobre a floresta Amazônia no livro do 8° ano. -----	91
Quadro 11-Identificação das menções sobre a floresta Amazônia no livro do 9° ano. -----	92
Quadro 12-Menções dos estudantes acerca da primeira imagem sobre a floresta Amazônica.	96
Quadro 13-As representações dos estudantes sobre a floresta Amazônica expressa em dimensões. -----	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1-Quantitativo de alunos matriculados nas turmas do 6° ao 9° ano.-----	53
Tabela 2-Modalidades de ensino/turmas atendidas pela Escola Municipal Bom Jesus.-----	56
Tabela 3-Quantitativo de questionários aplicados. -----	58
Tabela 4-Títulos dos livros didáticos de ciências de 6° a 9° ano e quantitativo de menções sobre a floresta Amazônica. -----	58
Tabela 5-Documentos pedagógicos com o quantitativo de menções sobre a floresta Amazônica. -----	59
Tabela 6-Quantitativo de entrevistas realizadas /transcritas. -----	60

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CCCS	Centre for Contemporary Cultural Studies
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CTI	Ciência, Tecnologia e Inovação
CTS	Ciência, Tecnologia e Sociedade
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEPLAN	Departamento de Planejamento e Organização
DIE	Divisão de Informação e Estatística
EC	Estudos Culturais
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
ENPEC	Encontros Nacionais de Pesquisas em Educação em Ciências
FAO	Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GIDE	Gestão Integrada da Escola
Ha	hectare
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e Recursos Naturais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMBIO	Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IMAZON	Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia
INPA	Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia
INPE	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MS	Multisseriado
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PLANAFE Ribeirinhas	Plano Nacional de Fortalecimento das Comunidades Extrativistas e
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa do Livro Didático
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP	Projeto Político Pedagógico
RDS	Reserva de Desenvolvimento Sustentável
RESEX	Reserva Extrativistas
RMM	Região Metropolitana de Manaus
RS	Representação Social
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEPLAN	Secretaria de Estado de Planejamento, Desenvolvimento
SIGEAM	Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas
SNIF	Sistema Nacional de Informações Florestais
SPVEA	Valorização Econômica da Amazônia
SUDAM	Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia
U	Único
UBS	Unidade Básica de Saúde
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UC	Unidade de Conservação
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 DAS REPRESENTAÇÕES AOS ESTUDOS CULTURAIS	14
2.1 Caracterização dos Estudos Culturais.....	21
2.1.1 A representação na perspectiva dos estudos culturais	25
4 O PERCURSO METODOLÓGICO	46
4.1 Caracterizações do lócus de pesquisa.....	49
4.2 Procedimentos Metodológicos de coleta de dados	55
4.2.1 A Caracterização dos participantes das entrevistas: Estudantes de uma escola ribeirinha	61
4.3 Análise dos dados	62
5 ANÁLISE DE DADOS: REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO VIVIDO.....	68
5.1 Nova Jerusalém: A comunidade ribeirinha da cidade de Manaus.....	69
5.2 A escola municipal Bom Jesus: uma instância educativa a partir da perspectiva dos Estudos Culturais.....	76
5.3 Os Artefatos Pedagógicos: Orientação Pedagógica nos anos finais do Ensino Fundamental para as escolas do campo, Proposta Curricular e Livro Didático.....	79
5.3.1 Orientação Pedagógica de Educação Itinerante e Proposta Curricular	79
5.3.2 Livros Didáticos	85
5.4 Representações associadas à floresta Amazônica	95
5.5 Representações da Amazônia sob o olhar ribeirinho do Lago do Mipindiaú.....	104
5.5.1 A representação da floresta Amazônica como Uso	105
5.5.2 A representação de valores atribuídos à Floresta	114
5.5.3 A representação da floresta Amazônica como Saberes	118
5.5.4 A representação da floresta Amazônica nas Relações Vividas	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	134
APÊNDICES	144
ANEXOS	153

1 INTRODUÇÃO

Muitas são as visões e as interpretações sobre a Floresta Amazônica, na ótica de diversos campos científicos e não científicos. E é nesse cenário que nosso estudo está inserido, tendo a Floresta Amazônica e a sua cultura como cerne da pesquisa. Por isso, propomos investigar tanto as representações e os estudos culturais da floresta quanto como ocorre a aprendizagem, em uma perspectiva cognitiva, dos estudantes que lá estão inseridos.

Em virtude disso, o termo representação nesta pesquisa se inspira nos Estudos Culturais, tendo como parâmetro os estudos Hall (1997), por entender que a centralidade da cultura e a conceber como um conjunto de significados partilhados. Além disso, o contato com pesquisas inspiradas nos Estudos Culturais, em especial, de Guimarães (2006) e de Sampaio (2012), deram-nos suporte em relação à temática da Floresta Amazônica.

Os Estudos Culturais não constituem um conjunto articulado de ideias e pensamento. Como dizem seus cronistas mais contundentes, eles são e sempre foram um conjunto de formações instáveis e descentradas. Há tantos itinerários de pesquisa e tão diferentes posições teóricas que eles poderiam ser descritos como um tumulto teórico. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 39).

Dessa forma, o contato com estudos inspirados nos Estudos Culturais contribuiu para compreender essa perspectiva teórica. Desse modo, utilizamos como método de análise os princípios fenomenológicos na busca do fenômeno a ser pesquisado, partindo das situações vivenciadas pelos estudantes ribeirinhos. Os Estudos Culturais como inspiração teórica coloca em xeque a legitimidade da própria história que nos foi contada e recontada.

É inegável a dinâmica de construção e reconstrução dos processos identitários desses diferentes povos que vivem dentro de um espaço carregado de representações. Logo, como o estudo de Hall (2015) nos sinaliza, a identidade cultural vem se desconstruindo a partir das interferências das mudanças decorrentes da globalização. Assim, os Estudos Culturais têm como princípio que a identidade e a cultura são constituídas socialmente, marcadas pelo poder e códigos culturais, expondo modelos e signos. Ora, esses aspectos são expostos como forma de representações através de diferentes linguagens, seja escrita, oral, imagens, entre outras.

A escola Ribeirinha, nosso lócus de pesquisa, representa um local propício para desenvolver a pesquisa, pois pode trazer novas contribuições frente às representações construídas acerca da floresta. Diante disso, as situações vivenciadas durante a pesquisa permitiram análises e reflexões acerca dos discursos circulantes que legitimam determinadas

representações, como (i) ser ribeirinho, (ii) escola ribeirinha e, por fim, (iii) comunidade ribeirinha.

De acordo com Sampaio (2012), são propagadas algumas verdades acerca das noções construídas de natureza, como os modos de vida da população tradicional, retratados como ingênuos ou protetores da natureza, de que esses povos precisam ser protegidos para preservar modos de vida culturalmente aceitos como adequados à floresta. Contudo, essas representações dos povos tradicionais empregados/disseminados por diferentes meios vieram sendo desconstruídas durante meu primeiro contato com a região.

A partir disso, podemos entender que há a necessidade de os elementos culturais constituintes da Floresta Amazônica serem discutidos, como a biodiversidade, os povos, os saberes tradicionais, entre outros aspectos característicos dessa região, dentro do âmbito escolar. Partindo disso, esses pressupostos precisam ser intensificados, principalmente em escolas localizadas na região norte. Isso porque ainda vivem em constantes processos de expansão territorial, oriundos da migração e da imigração, além das constantes transformações contemporâneas decorrentes da globalização. Em vista disso, inspirados nos estudos de Hall (2015), podemos compreender a cultura como heterogênea e diferenciada, assim como as identidades não são fixas e determinadas.

A par disso, entendemos que seja preciso, nesta seção introdutória, sucintamente, descrever as minhas próprias representações desse lugar. São as imagens, os sons, os cheiros, as cores e as múltiplas sensações que remontam um dos períodos tão importantes na vida de um ser humano: a infância. Foi nessa fase da vida que vivenciei experiências mais próximas com a floresta. Minhas memórias estão expressas em forma de narrativa para mensurar os modos de ver o lugar. Para descrever discursivamente a Floresta Amazônica, aproprio-me do termo de Guimarães (2006): *os modos de ver*. Partindo disso, meu contato inicial com a floresta se deu no sítio dos meus avós maternos, o qual chamava de “mato”. O modo de ver aquele lugar como mato alude categorizá-lo em dois momentos: (i) descoberta e (ii) perigo.

O primeiro momento, mato como descoberta, foi em meados da década de oitenta. Minha mãe preparava a mim e meus irmãos para ir ao sítio, acredito que tinha uns cinco anos ou menos; lembro que, em umas dessas visitas, andamos longa distância do ponto de ônibus até a casa dos meus avós maternos, uma estrada de barro laranja, rodeada de árvores, que, na minha compreensão de criança, eram enormes, as quais constituíam aquele lugar com uma sinfonia de sons e de cores. Aproximando da casa dos meus avós, no alto de um barranco, víamos sua modesta casa de madeira, imersa em uma área de vegetação às margens de um igarapé. Toda a exploração do local limitada pela pouca idade ocupava apenas a casa, embora

essa lembrança seja bem nítida, de estar agachada no igarapé, tentando pegar a água com cor de chá que diluía na minha mão.

O tempo foi passando, assim como a idade e, em épocas de férias escolares, meus pais me deixavam passar no sítio; já pelos oito anos, sem a vigilância da minha família, circulava mais livremente pelo mato, sentava-me à beira da porta da casa e observava a formação das chuvas. As árvores tinham sons, com o barulho do tronco se movendo, as folhas balançando, caindo ou debatendo-se umas nas outra. Passava o dia andando pelas estradas que ali cercavam; às vezes, sozinha ou acompanhada pelo meu primo, que, assim como eu, desvendava o lugar atrás de frutas, sempre em busca do maracujá-do-mato. Em alguns casos, íamos para o igarapé, tentando pegar os peixes minúsculos; depois de certo tempo, descobri que eram girinos. O catar de sementes que fazia pelos caminhos também me fascinava, pois encontrava inúmeras e diferentes cores. Subia nas árvores comendo os frutos lá no alto; pegava manga, ingá, mari, jambo, cajá, biribá, cupuaçu, buriti, goiaba, caju, entre tantas outras frutas.

Lembro-me do meu avô ter uma espingarda; ele trabalhava como vigia noturno para uma propriedade particular que ficava próxima do sítio. Também lembro que ele amava caçar e passava as manhãs limpando o terreno, bem como tirando os matos próximos da casa, derrubando umas árvores, deixando a frente do sítio mais visível. Ele criava galinhas e jabuti; por sinal, o jabuti virou comida. Recordo que não consegui comê-lo, porque era o animalzinho que conhecia, assim como as galinhas do quintal. E lembro-me também, dentre tantas outras lembranças, dos tatus de barriga para cima no assoalho da casa de madeira pegando sol, que, segundo meu avô, eram para corar, pois seriam a comida.

O segundo momento, mato como perigo, em que não havia medo por não ter ideia do que se passava naquele lugar. Sendo criança, meus interesses pairavam em querer brincar. Andava e ficava horas pelas estradas, igarapé, em cima das árvores, comendo frutas. Ouvíamos histórias de uma cobra chamada pela minha avó de papagaio. Se ela nos picasse e cantasse depois, poderíamos morrer. Havia o igarapé para se banhar e outro que era proibido; assim, era recomendado ficar na beira. O igarapé proibido tinha jacarés. Por volta do meio-dia, sob o sol quente, podíamos ver esses animais boiando. Um perigo eminente, mas não concebido por mim, era ir todas as manhãs até os buritizais, pois soube depois que poderia ter encontrado a cobra mais temida: a jararaca.

A evocação dessas lembranças pode ser associada a representações discutidas na literatura especializada, que falam sobre a Amazônia e que incluem desde a descoberta, exaltação, imaginário, mítico e devastação. O termo Floresta Amazônica não era algo presente

em minha vivência, nem mesmo na época da escola. O reconhecimento do lugar, nesse termo, era desconhecido para mim, mesmo tendo relações estreitas com ele. Mas, não era algo perceptível.

Em vista disso, quando alguém me perguntava sobre como é a Amazônia, eu evocava as mais belas paisagens naturais, fortalecendo o ideário intocável e grandioso da floresta. As minhas impressões sobre a Amazônia estavam mais interligadas à esfera ambiental, incluindo somente a flora e a fauna como elementos constituintes da floresta, deixando de lado outros aspectos, como, por exemplo, o social. E, quando falava da população, reduzia os habitantes ao povo caboclo e indígena, solidificando as imagens estereotipadas construídas desde a época da colonização. É interessante que, ao falar da região onde nasci, cresci e moro, ela aparecia sempre na terceira pessoa, transparecendo um distanciamento das minhas vivências, sendo que tanto minha trajetória pessoal quanto profissional fazem parte dessa região.

Dito isso, no cenário deste estudo, há muitas indagações que podem ser feitas, tais como: *quais as representações que os estudantes de uma escola pública municipal Ribeirinha da cidade de Manaus, às margens do Rio Negro, possuem acerca da floresta Amazônica? E como se relacionam com o entorno? As comunidades localizadas dentro da Floresta Amazônica estabelecem ligação que vá além do territorial? Quais representações culturais constituem suas identidades? De que maneira o ensino de Ciência pode estabelecer diálogos entre cultura, identidade e pertencimento amazônico? Se esse diálogo é estabelecido, de que forma acontece dentro da escola? Como ocorre o ensino frente às peculiaridades da região? Quais as representações que os documentos pedagógicos trazem? Se trazem, quais são?*

Além dessas, muitas outras perguntas podem surgir e, por isso, fizemos um recorte e formulamos nossas perguntas de pesquisa: (i) quais são as representações dos estudantes residentes em uma área Ribeirinha sobre a floresta Amazônica, e (ii) como se relacionam com o entorno social?

A partir dessas indagações, formulamos nossos objetivos, os quais norteiam a presente investigação. Em vista disso, esta pesquisa tem como objetivo geral identificar as representações sobre a Floresta Amazônica das pessoas que nela vivem, isto é, estudantes do ensino fundamental, buscando relações com seu entorno social e escolarização.

Por sua vez, nossos objetivos específicos são: (a) conhecer como as representações sobre a Floresta Amazônica são apresentadas nos manuais escolares do ensino de ciências (proposta curricular e livros didáticos); (b) compreender as representações que os estudantes têm construído sobre a floresta Amazônica, analisando como se veem e se situam nesse

espaço; e (c) descrever as relações entre o entorno na constituição das representações dos estudantes do ensino fundamental sobre a Floresta Amazônica.

Para o alcance do objetivo geral e dos objetivos específicos mencionados, adotamos os seguintes teóricos e sua respectiva contribuição: (a) a noção de representação a partir dos estudos de Hall (1997), imerso no campo teórico dos Estudos Culturais. Em vista disso, vemos o real como uma construção social e, para o entendimento dessa proposição, realizamos uma incursão teórica acerca da Representação e dos Estudos Culturais; (b) a investigação de como ocorre a aprendizagem dos alunos entrevistados, por meio das investigações de Carvalho (2013); e (c) nos princípios fenomenológicos, tendo com o método de análise descrito por Giorgi (2010), com o intuito de valorizar as experiências vivenciadas pelos sujeitos no contexto real em que vivem, considerando sua relação com ele.

Nossa pesquisa se organiza em cinco capítulos além desta Introdução. No segundo capítulo, apresentamos o referencial teórico selecionado para embasar este trabalho, o qual traz um panorama teórico acerca dos dois termos: (i) representação e (ii) estudos culturais. Esses termos apresentam uma multiplicidade de interpretações e, ao longo deste estudo, discute-se a intersecção da palavra representação com estudos culturais.

No terceiro apresentamos as representações e os entendimentos que temos acerca da Floresta Amazônica, que estão intrinsecamente interligados aos modos de ver a floresta construída historicamente desde a colonização.

No quarto capítulo, descrevemos e justificamos a metodologia adotada, de natureza qualitativa, inspirado nos princípios fenomenológicos, tendo como referencial teórico os Estudos Culturais que permitem caminhar por diferentes campos do conhecimento.

No quinto capítulo, apresentamos as análises acerca dos espaços vividos pelos alunos, assim como explicitamos a região onde a comunidade está inserida: a escola, a dinâmica do cotidiano dos moradores, a relações deles com espaço, de forma a observar os fenômenos que interpelam os sujeitos, bem como desvelar as situações vivenciadas, envolvendo diferentes aspectos sociais, econômicos, culturais, entre outros.

Finalizamos com as conclusões decorrentes dos resultados alcançados, bem como algumas considerações acerca de possíveis contribuições oferecidas ao conjunto de investigações sobre as representações e os estudos culturais.

2 DAS REPRESENTAÇÕES AOS ESTUDOS CULTURAIS

As representações acerca da Floresta Amazônia têm sido veiculadas por diferentes instâncias educativas, indicando diferentes modos de vê-la, tais como imagens, filmes, textos escritos, pela propaganda, pelas charges, pelos jornais e pela televisão (COSTA, 2004). Elas reforçam o imaginário, fortalecem estereótipos e incitam a curiosidade. Além disso, têm gerado comoção para proteção da biodiversidade, assim como forte interesse comercial, o que potencializa o valor econômico da região. De certo modo, isso evoca disputas de terras e evidencia a complexidade das relações do homem com a natureza; criam-se dicotomias. Em vista disso, a Amazônia carrega inúmeras “Amazônias”. Estas são apenas algumas das menções que a floresta tem recebido por diferentes olhares, cada um carrega um interesse.

Partindo disso, podemos compreender a complexidade em produzir uma única representação, pois estamos nos referindo a um cenário permeado de redes discursivas que nos interpelam por meio de diferentes instâncias. A noção de representação neste estudo partirá dos estudos de Stuart Hall (2016), o qual utiliza a noção de representação construcionista, imerso no campo teórico dos Estudos Culturais. Em vista disso, vemos o real como uma construção social, e, para o entendimento dessa proposição, faremos uma incursão teórica acerca da Representação e dos Estudos Culturais, para chegarmos ao cerne do nosso estudo.

Muito tem se escrito e se discutido sobre Representações e os Estudos Culturais (EC) dentro de diferentes cenários, sejam eles sociais, culturais, econômicos, filosóficos, políticos, sejam quais forem (KINDEL, 2006). A conexão dos termos “representação” e “estudos culturais com a cultura” faz transitar no universo das significações. Dessa forma, rompe com conceitos pré-determinados, tais como o conhecimento que temos de nós, do outro, do mundo.

Por sua vez, o conceito da cultura tem sido definido a partir de diferentes posições teórica, de acordo com o campo de conhecimento. No entanto, no campo dos Estudos Culturais, segundo Hall (1997), a cultura ganha centralidade, por atravessar cada canto da vida social contemporânea. Mas, antes de adentrarmos em uma discussão teórica a respeito de representação na perspectiva dos Estudos Culturais, iniciaremos expondo um panorama teórico acerca dos diversos sentidos sobre o vocábulo “representação”, pois esse termo apresenta uma multiplicidade de interpretações, se seu significado vem se remodelando, adquirindo novas bases conceituais. Por isso, ao longo deste estudo, discutiremos a intersecção da palavra “representação”, com estudos culturais.

Como anunciado, o termo representação é polissêmico e está presente em muitos contextos literários. Etimologicamente, representação deriva do latim ‘repraesentare’ –, fazer presente ou apresentar de novo. A palavra traz consigo uma complexidade para compreensão (MAKOWIECKY, 2003). Ou seja, ela carrega um espectro de interpretações, significados complexos e altamente abstratos. Cada um categoriza uma acepção carregada de simbolizações, produzindo sentidos em determinados espaços, fixando práticas que perpassam a temporalidade.

A autora Hanna Pitikin (2006) expõe, em seu estudo *Representação: palavras, instituições e ideias*, argumentos que corroboram com a discussão acerca do vocábulo “representação”, ao explicar que o campo semântico dessa palavra possui múltiplos sentidos, ou seja, uma variabilidade de significados. Ela ainda destaca que, mesmo na origem latina, o sentido relacionava ao “ausente”, “tornar presente”, podendo ser vinculado a um objeto. A discussão perpassa momentos históricos que problematizam o uso da representação dentro do mundo político.

Contar toda a história do conceito de representação exigiria detalhados relatos paralelos de história verbal e social, política e cultural, tarefa que em muito ultrapassa o escopo deste ensaio. Seu foco é limitado principalmente à história etimológica, com incursões ocasionais na história sociopolítica; e seu interesse primário está na representação política, embora aquele foco seja tratado em relação aos muitos outros campos de significado dessa família de palavras. (PITIKIN, 2006, p. 17)

O excerto acima citado pela autora diz respeito às importantes contribuições teóricas decorrentes dos âmbitos político, jurídico e social. Na área artística, a autora Sandra Makowiecky (2003) cita, em seu estudo intitulado *Representação: a palavra, a ideia, a coisa*, discussões amplas sobre o significado da palavra “representação”, e expõe reflexões direcionadas ao olhar na arte, corroborando para a ampliação da compreensão da palavra representação. Ela traz, em seu estudo, apontamentos desde a origem etimológica da palavra ao emprego do conceito representação em diferentes vertentes teóricas.

Assim, a autora supracitada expõe, no contexto metafísico, a noção de ideia associada à imagem. Makowiecky (2003) cita que Descartes utiliza a noção de ideia, com conteúdo representacional permeado com toda a racionalidade.

Depois, as coisas passaram a sair do plano do real (representações) para o plano das taxionomias, onde da ausência nasce o real. O objeto não precisa mais estar presente. A própria imagem o substitui, como no exemplo: “A toga do juiz vale pelo juiz”. Mas de todos esses usos da palavra, pode-se reter um ponto em comum: a representação é um processo pelo qual institui-se um representante que, em certo

contexto limitado, tomará o lugar de quem representa. (MAKOWIECKY, 2003, p. 3-4).

Diante disso, podemos perceber, mais uma vez, as diferentes concepções acerca do termo representações, que está intimamente ligado ao percurso histórico, revelando a transição de movimentos cruciais, como modernismo e pós-modernismo. Essas perspectivas teóricas, bem como estruturalismo e pós-estruturalismo, trazem contribuições importantes para o entendimento do surgimento dos Estudos Culturais, qual seja o que veremos mais adiante.

Retomo as asserções desenvolvidas por Makowiecky (2003), que salientam a popularização do termo “representação” entre os historiadores a partir da História Cultural, que tem ganhado espaço no que diz respeito ao estudo da cultura. Nesse campo, a base propulsora de deslocamentos teóricos parte das novas posições conceituais que a cultura vem adotando ao longo do tempo. Esse apontamento converge com as ideias propagadas por Hall (1997), ao citar que a cultura é o conjunto de significados partilhados.

Outro estudo, como da autora Pesavento (2006), em seu texto *Cultura e Representações, uma trajetória*, situam a conexão da história com área da antropologia cultural, mas ultrapassam as fronteiras ao conciliar outros campos de conhecimento, em que possam desmitificar a homogeneidade do conceito da cultura, antes reduzida apenas a determinados grupos. Desse modo, a cultura ganha novos olhares no percurso desses estudos que apontam para representações que vêm produzindo práticas sociais e culturais, sendo que elas provêm dos pensamentos e das sensibilidades, as quais, por sua vez, traduzem o mundo, operacionalizada pelas linguagens.

Dentro da perspectiva História Cultural, as representações, ao longo do tempo, são restauradas para a produção de novas representações. Assim, Pesavento (2006) expõe o novo olhar para a cultura, entendida como tradução do mundo de significados, uma vez que as “Representações são presentificações de uma ausência, onde representante e representado guardam entre si relações de aproximação e distanciamento” (PESAVENTO, 2006, p. 46). A compreensão de si, do outro e do mundo perpassam o tempo e o espaço, traduzido por meio do discurso e das imagens o sentido dos acontecimentos. As representações vêm sendo construídas pelas sensibilidades.

Ação humana de re-apresentar o mundo – pela linguagem e pela forma, e também pela encenação do gesto ou pelo som -, a representação dá a ver e remete a uma ausência. É, em síntese, “estar no lugar de”. Com isto, a representação é um conceito que se caracteriza pela sua ambiguidade, de ser e não ser a coisa representada, compondo um enigma ou desafio que encontrou sua correta tradução imagética na

blague pictórica do surrealista René Magritte, como suas telas “Isto não é um cachimbo”, ou “Isto não é uma maçã” (PESAVENTO, 2006, p. 49).

A partir disso, podemos destacar a presença nítida da simbolização, nesta perspectiva teórica, quando nos referimos ao símbolo, estamos falando de uma coisa no lugar de outra, seja pictórica, imagem, seja discurso. O autor Roger Chartier é um teórico engajado dentro do campo de conhecimento da História Cultural, apontado como o teórico mais citado nos programas de pós-graduação em História nas universidades brasileiras. Como destaca Carvalho (2005, p. 144), “[...] conceitos como o de “representações coletivas”, ou mesmo a tensão “entre práticas e representações”, aparecem com frequência”.

Entretanto, segundo a autora supracitada afirma que os estudos de Chartier sobre as representações vieram se articulando e recebendo inferências teóricas de Émile Durkheim e Pierre Bourdieu. Esses estudos tratam apenas de alguns teóricos destacados na área científica referente ao termo representação. No entanto, a presente investigação não vai adentrar profundamente nas pesquisas dos autores supracitados, pois demandam intensas discussões teóricas. É importante destacar que Durkheim e Bourdieu ocupam posições importantes na formulação do entendimento das representações, ambos caminham na busca pela compreensão do mundo por meio do estudo dos sistemas simbólicos.

Outra contribuição para compreensão do sentido do termo representações está no estudo de Wortmann (2001), intitulado *O uso do termo representação na Educação em Ciências e nos Estudos Culturais*, em que há três abordagens teóricas significativas entrelaçadas com a representação: mentais, sociais e culturais.

O estudo focaliza as produções dentro de dois campos do conhecimento: Educação em Ciências e Estudos Culturais. Essa produção teórica afunila as discussões propostas inicialmente neste tópico. Wortmann (2001) mostra um panorama frente à produção científica no âmbito da Educação em Ciência, em que, ao longo dos anos, vêm sofrendo modificações teóricas e metodológicas, consequências das reformas educacionais.

No levantamento teórico realizado pela autora Wortmann (2001), constatou-se, por volta dos anos setenta, o crescimento de estudos, envolvendo a cognição e suas variáveis, como a metodologia ativa. Nos anos oitenta, esse conceito se vinculou às teorias psicogenéticas provenientes das pesquisas de Jean Piaget, quem, posteriormente, adotou a denominação *representações mentais*. Contudo, os pesquisadores André Giordan e Gérard De Vecchi (1996) identificaram o surgimento de inúmeros derivados semânticos referente ao termo representação. Esse acontecimento enfraqueceu o uso deste termo.

Em vista disso, Wortmann (2001) cita que os respectivos autores propuseram novos termos, com o intuito de proporcionar clareza às pesquisas. Adotaram os vocábulos concepção ou constructo que visam atender ao nível hipotético e descritivo exigidos no campo científico, ambos os conceitos já eram citados por outros pesquisadores ligados a Didática da Ciência, tais como Guy Rumelhard, Brigitte Peterlalvi, Jean-Pierre Astolfi, Anne Vérin, Pierre Clément, Samuel Joshua (WORTMANN, 2001). É importante frisar que concepção e constructo carregam sentidos específicos.

Partindo desse pressuposto, inicia-se novos entendimentos para compreensão da construção da aprendizagem, caminhando pela concepção que envolve toda a estrutura basilar do conhecimento a um processo de construção de saberes: o constructo. Wortmann (2001) ainda relata a presença marcante das representações mentais ao longo dos últimos anos em estudos direcionados a Educação em Ciências. As pesquisas de Moreira (1997) contribuem para compreensão da propagação de novos rumos conceituais e metodológicos para com os estudos da representação mental. Assim, o autor destaca a composição de novos constructos, os modelos mentais:

Representações internas, ou *representações mentais*, são maneiras de “re-presentar” internamente o mundo externo. As pessoas não captam o mundo exterior diretamente, elas constroem representações mentais (quer dizer, internas) dele. Em princípio, pode-se distinguir entre representações mentais *analógicas e proposicionais*. A imagem visual é o exemplo típico de representação analógica, mas há outras como as auditivas, as olfativas, as tácteis. (MOREIRA, 1997, p.163, grifo do autor).

Estudos como o de Moreira (1997) se destacam ao discutir os processos para o desenvolvimento da aprendizagem. É perceptível o enfoque cognitivo nesse tipo de pesquisa, ao apontar o foco nos estudos frente aos aspectos conceituais. Como afirma a Wortmann (2001): em outras áreas como Educação Ambiental, sobressai o uso das representações sociais.

O uso das Representações Sociais (RS) aparece em diferentes momentos históricos, com enfoques diferentes de acordo com a área de conhecimento. Essa perspectiva teórica está inserida em uma trajetória histórica e epistemológica que perpassa pela Sociologia Clássica e a Antropologia, tendo os principais percussores Émile Durkeim e Lévy-Bruhl; mas, foi na área da Psicologia Social que surgiu uma nova ótica sobre representações constituídas por meio das interações sociais (OLIVEIRA; WERBA, 1998). Como o enfoque desta pesquisa é primeiramente elucidar o uso do termo representações, deterei-me apenas em alguns aspectos mais gerais referentes às representações sociais.

Partindo das ideias dicotômicas de Émile Durkheim, do individual ao coletivo, as representações coletivas, que são fruto de acontecimentos sociais, são categorizadas como fatos sociais; portanto, elas partem de uma consciência coletiva. Essa teoria está impregnada pelo determinismo, em que os indivíduos sofrem uma coerção exterior (FARR, 1995).

Já, Moscovici retoma os estudos das representações, mas com outro prisma. Seus estudos partem da Psicologia Social e contrapõem a antítese construída nos estudos de Durkheim, assim como expõem críticas à perspectiva cognitivista e individualizantes da psicologia norte americana.

O que motivou Moscovici a desenvolver o estudo das Representações Sociais dentro de um trabalho científico foi, principalmente, sua crítica aos pressupostos positivistas e funcionalistas das demais teorias que não davam conta de explicar a realidade em outras dimensões, principalmente na dimensão histórico-crítica. (OLIVEIRA; WERBA, 1998, p. 105).

Para Moscovici, as representações são fenômenos sociais, elaborados e compartilhados, vistos como elementos cognitivos e que devem ser entendidos desde o seu contexto de produção. Uma de suas discípulas tem se destacado no uso das RS: Denise Jodelet, que contribui, de forma marcante, para compreensão conceitual dessa teoria. Ela destaca que as RS são sempre representações de alguma coisa (objeto), permeia uma relação de simbolização, de alguém (sujeito) e de interpretação, exteriorizando as significações.

Partindo disso, uma das funções do uso das representações sociais como campo teórico é contribuir para compreender e explicar uma determinada realidade interligada com o sistema cognitivo e com seu universo de valores e crenças (ABRIC, 2000). Em vista disso, as pesquisas no Ensino de Ciências mais acentuadas nas RS são as de cunho Ambiental.

A partir disso, retomando os apontamentos dentro da área de Educação em Ciências, Wortmann (2001), em seu estudo intitulado *Representações Sociais e Ensino de Ciências: análise das produções dos ENPECs - Encontros Nacionais de Pesquisas em Educação em Ciências (1997- 2015)*, realizou um mapeamento, demonstrando a ampla presença de pesquisas relacionadas às temáticas: educação ambiental, meio ambiente e natureza (FREITAS; SILVA, 2017), tendo as Representações Sociais como base teórica e metodológica. Esse indicador mostra o crescimento da temática Ambiental e seus correlatos com as representações sociais, assim como o crescimento teórico dentro do ensino de ciências. Como afirmam os autores supracitados:

Observamos que a maior concentração de trabalhos se dá com temáticas relativas ao meio ambiente, educação ambiental e outros temas relacionados a natureza (a exemplo dos manguezais). Segue-se com trabalhos que tratam sobre temas diversos em Biologia e saúde (clonagem, corpo humano, dengue, pediculose) e com contextos da área educacional (educação inclusiva, encontros pedagógicos, ser professor, tecnologias, etc). (FREITAS; SILVA, 2017, p. 7 - 8).

Esse estudo também revela a expansão das Representações Sociais dentro do Ensino de Ciências. De acordo com Wortmann (2001), diferentemente das representações mentais em que o estudo é direcionado ao processo a informação (intra-individual), as representações sociais partem das interações sociais para compreender os fenômenos. Assim, a autora mencionada a cultura como elemento constitutivo da representação.

No entanto, trabalhar com representações em qualquer uma das direções a que me referi acima, implica lidar com a descoberta e a interpretação de entendimentos dos sujeitos sobre o "mundo real", buscando aproximá-los (através de "práticas pedagógicas", por exemplo) de "modelos e padrões" definidos na cultura (WORTMANN, 2001, p. 156).

Cabe registrar que a cultura sempre esteve presente na constituição dos povos. No entanto, ela foi compreendida em determinados momentos históricos por óticas diferenciadas; perpassa a partir da supervalorização da cultura como *status* de poder restrito a um grupo elitizado à constituição das formas de ser/agir da sociedade. De acordo com Hall (1997 apud WORTMANN, 2001, p. 156), a representação tem a ver com cultura, e cultura tem a ver com “significados partilhados”.

Em vista disso, a cultura precisa assumir papel de destaque dentro do campo de conhecimento dos Estudos Culturais. Assim, as representações culturais vem atender à pretensão que se almeja nesta pesquisa, ao utilizar uma perspectiva que esteja próxima da complexidade contemporânea, dialogando com pressupostos teóricos, para que se entenda constituição do sujeito e luta na desmistificação dos estereótipos sobre algo ou alguém, pois essa perspectiva que se encontra as representações culturais apresentadas por Stuart Hall (2016) está inserida nos Estudos Culturais.

Essa perspectiva teórica abre possibilidades para novas áreas, diferentes formas de lidar com os conhecimentos; novas formas de pensar sobre/para/com todas as práticas sociais, e, no ponto de vista dessa perspectiva, a cultura é tema central e perpassa todos os momentos cotidianos (WORTMANN; VEIGA-NETO, 2001). Assim, inúmeras rupturas de paradigmas eclodem durante a modernidade, meados do séc. XX, emergindo novas perspectiva de conhecimento, como Estudos Culturais (EC), o qual discutiremos mais adiante neste tópico.

2.1 Caracterização dos Estudos Culturais

O surgimento dos Estudos Culturais reporta o percurso histórico que marca o rompimento do uso exclusivo do termo cultura somente a um determinado grupo social, assim como o uso de categorizações dicotômicas como forma de consolidar modelos dominantes. Sovik (2003), em o livro *Da Diáspora: Identidades e mediações culturais*, destaca que “O mito de origem dos Estudos Culturais reza que Stuart Hall é seu pai” (SOVIK, 2003, p. 9). No entanto, a autora enfatiza a presença de Richard Hoggart, Raymond William e Edward Palmer Thompson como também fundadores dos Estudos Culturais; suas produções marcam rupturas com antigas formas de pensar sobre a cultura; assim, é consolidado o nascimento dos Estudos Culturais.

As produções teóricas desses três pesquisadores põem em destaque o direcionamento do estudo em torno da cultura. Em 1964, Hoggart dirigiu o *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS), localizado, primeiramente, na Universidade de Birmingham; posteriormente, foi transferido por Hall, em 1979, para *Open University* (SOVIK, 2003). A partir dos estudos de Hall (2013), este novo campo de conhecimento foi consolidado e popularizou de tal forma que atravessou o continente, assumindo uma dimensão internacional. Mas, o marco inicial dos Estudos Culturais parte das produções teóricas de Williams que se sobressaíram ao desmistificar o padrão único de se conceituar a cultura, opondo-se às posições conservadoras e propondo novos entendimentos para a expressão cultura e sociedade.

Na obra *Dez lições sobre os estudos culturais*, Cevasco (2003) destaca que os estudos de Williams são centrais para na fundação dos Estudos Culturais, contribuindo para o entendimento da teoria cultural, abrindo espaços para compreensão da cultura, por intermédio da significação que ocorrem nas relações sociais. Para Cevasco (2003), o pesquisador direcionou os estudos no cerne da cultura e enfatizou que a origem dos Estudos Culturais, assim como destaque em projetos como da Educação para Adultos, foi fruto da necessidade política em oportunizar uma educação democrática, o que contrapõe os moldes de educação impostos pela classe dominante.

A autora Escosteguy (2010), em seu livro *Cartografias dos estudos culturais – uma versão latino-americana*, corrobora com essa posição ao citar importância teórica que Williams proporcionou na configuração dos Estudos Culturais, assim como a participação dos pesquisadores Hoggart e Thompson. Os pesquisadores não trabalharam juntos no *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS); contudo, construíram por meio de suas obras na configuração dos estudos culturais, seja em território europeu, seja em território latino.

Três textos que surgiram nos final dos anos 50, são identificados como as fontes dos Estudos Culturais: Richard Hoggart com *The Uses of Literacy* (1957), Raymond Williams com *Culture and Society* (1958) e E. P. Thompson com *The Making of the English Working-class* (1963). O primeiro é em parte autobiográfico e em parte história cultural do meio do século XX. O segundo constrói um histórico do conceito de cultura, culminando com a idéia de que a "cultura comum ou ordinária" pode ser vista como um modo de vida em condições de igualdade de existência com o mundo das Artes, Literatura e Música. E o terceiro reconstrói uma parte da história da sociedade inglesa de um ponto de vista particular - a história "dos de baixo". (ESCOSTEGUY, 2010, p. 27-28).

Escosteguy (2010) traz um panorama histórico, categorizado como cartografias, expondo cenários da propagação dos Estudos Culturais com o foco central nas mídias, partindo da sua institucionalização aos desdobramentos teóricos na América Latina. Além disso, o autor apresenta eixos temáticos, como ideologia, hegemonia e identidades culturais, que estão entre temas considerados primordiais nas discussões que circunda esse campo de conhecimento. A referida autora destaca que as contribuições de Hall circundam os Estudos Culturais.

Embora não seja citado como membro do trio fundador, a importante participação de Stuart Hall na formação dos estudos culturais britânicos é unanimemente reconhecida. Avalia-se que, ao substituir Hoggart na direção do Centro, de 1968 a 1979, incentivou o desenvolvimento da investigação de práticas de resistência de subculturas e de análises dos meios massivos, identificando seu papel central na direção da sociedade; exerceu uma função de "aglutinador" em momentos de intensas distensões teóricas e, sobretudo, destravou debates teórico-políticos, tornando-se um "catalizador" de inúmeros projetos coletivos. (ESCOSTEGUY, 2010, p. 29,).

Os estudos de Hall (1997) direcionam o conceito de cultura a novos endereçamentos, rompendo com padrões únicos e hierárquicos. Esse tipo de discussão proposta pelo autor, ao debater articulações culturais presentes na sociedade, coloca em evidência mudanças de pensamento.

A inserção dos EC na educação associada a perspectiva pós-estruturalista ganha importância ao romper com teorias canônicas vigentes. De acordo com Wortmann, Costa e Silveira (2015), estudos conduzidos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS /PPGEDU) e pela Universidade Luterana do Brasil no programa de Pós-Graduação em Educação (ULBRA/PPGEDU) têm criado conexões com a perspectiva pós-estruturalista.

Assim, "pós-estruturalismo surge como uma forma de repensar e reanalisar as teorias estruturalistas instaurando uma desconstrução de alguns conceitos considerados como

verdades absolutas e centrais” (AGUILAR; GONÇALVES, 2017, p. 37). Diante disso, para o entendimento dessa perspectiva teórica, devemos partir dos movimentos que a precederam.

Em linhas gerais, os estudos pós-estruturalistas consideram como seu campo teórico o estruturalismo, enquanto o pós-modernismo toma como seu objeto o modernismo. Apesar de serem frequentemente confundidos, tais movimentos necessitam ser distinguidos, pois possuem preocupações teóricas diferentes que estão vinculadas a suas respectivas genealogias históricas. (PEREIRA; DINIS, 2015, p. 3).

Os autores supracitados trazem aportes teóricos da obra de Peters (2000) *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença – uma introdução*, discussões importantes que contribuem para caracterização que nomeiam como conjuntos binários referindo aos: modernismo/pós-modernismo e estruturalismo/pós-estruturalismo. Outra obra de grande destaque nos estudos é a de Pereira e Dinis (2015), que refere-se aos estudos de Tomaz Tadeu da Silva (2010), intitulado *Documentos de identidade – uma introdução às teorias do currículo*. Esse estudo contribui na caracterização das correntes filosóficas, perpassando o contexto histórico que influenciaram para a constituição de teorias, afetando a escola e, conseqüentemente, o currículo. Esses apontamentos revelam o foco central de discussão do pós-modernismo, questionando as narrativas da modernidade.

Por sua vez, o pós-estruturalismo pode provocar rupturas e novas formas de pensar se posicionando até então, que é contra as certezas do estruturalismo. Essas discussões se fazem importante, uma vez que o estruturalismo e o pós-estruturalismo geram implicações teóricas em diversas áreas do conhecimento. Os autores Wortmann e Veiga-Neto (2001, p.34-35, grifo do autor) corroboram ao afirmar que “[...] os Estudos Culturais nos fornecem ferramentas poderosas tanto para *compreender* o que se passa no mundo contemporâneo, quanto para *tentar articular* alternativas viáveis que nos livrem dos impasses a que chegou a modernidade”.

A partir desses pressupostos, os Estudos Culturais estão diretamente ligados às tendências, movimentos e teorias que surgiram na segunda metade do século XX. Entender as características de cada movimento teórico contribui para compreensão das intensas incertezas, desconstruções, deslocando por diferentes espaços em um constante processo de reformulação.

Assim, percebemos a conectividade com o campo teórico em que os estudos culturais estão imersos. Seu marco referencial para as rupturas significativas de pensamento gira em torno do conceito da cultura. Corroboram a isso Costa, Silveira e Sommer (2003), ao

afirmarem que a cultura ocupa novos lugares e assume o centro político para discussões sociais, pois é na esfera cultural que se dá a luta pela significação.

Esse campo de conhecimento pretende se articular e se estender a diferentes áreas das Ciências Humanas e Sociais. Os Estudos Culturais em cada contexto por onde passou, ganhou novas características, rompendo limites e assumindo novos direcionamentos conceituais. Portanto, vem sendo reconhecida como um campo vasto, repleto de ramificações teóricas, marcando presença em diferentes áreas do conhecimento, como: Estudos Literários, a Sociologia, Mídia e Comunicação, a Linguística e a História (SILVA, 2010).

Desse modo, os EC caracteriza-se como inter/trans ou, ainda para alguns, a antidisciplinaridade, como afirma Escosteguy (2010). A autora ainda ressalta que se trata de um campo de estudo, no qual diversas disciplinas se interseccionam no estudo dos aspectos culturais contemporâneos. Os seus estudos caminham em contramão dos ideais tradicionais, que prezam o disciplinar. Como os EC ganhou notoriedade, conquistando espaços não somente acadêmicos, mas territorial, ele espalhou-se geograficamente, e o espaço adquiriu um corpo teórico específico, mas sem deixar seu aspecto plural.

Os Estudos Culturais não existem no Brasil como área disciplinar. Claro, o interesse pelo que é produzido, seja na Inglaterra, via Escola de Birmingham, seja nos Estados Unidos, como estudos literários, pós-modernidade, globalização, está presente entre nós. Mas os termos da discussão são outros. (ORTIZ, 2004, p.120).

Dos estudos britânicos, estadunidense aos latino-americanos, veem-se diálogos que convergem, mas o dilema da identidade nacional impulsionou novos direcionamentos à intelectualidade latino-americana a compreender o universo cultural entrelaçado com as questões políticas, principalmente relacionadas à resistência ao imperialismo norte-americano (ESCOSTEGUY, 2010). Os EC incorporaram novas interfaces de acordo com os territórios que foram transitando, e, no Brasil, não foi diferente. Em terras brasileiras, foram marcadas pelas histórias dos lugares, as práticas culturais que transpassam as identidades, assim desvelando as diferenças. A questão da diferença, ou seja, sua caracterização, expõe a constituição dos sujeitos. Diante disso, os EC possuem tanto um caráter teórico quanto político. Como afirma Ortiz (2004, p.125): “Discutir ‘cultura’ de uma certa forma era discutir política”.

Outro marco referente ao percurso histórico dos EC no Brasil se refere à inserção na educação. Como já foi discutida a inserção da cultura como eixo central na constituição do que seja o campo de estudos dos EC, sua propagação na educação abre espaço para novos espaços educativos, além da escola.

As “lentes” dos EC parece que vêm possibilitando entender de forma diferente, mais ampla, mais complexa e plurifacetada a própria educação, os sujeitos que ela envolve, as fronteiras. De certa maneira, pode-se dizer que os Estudos Culturais em Educação constituem uma ressignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e política da representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica. (COSTA, 2005, p. 112).

Essas reflexões contribuem para análise da configuração histórica da escola, pois tem sido um espaço seletivo, dicotômico, de fabricação de modelos e desigual frente ao público plural, que vem frequentando seus espaços desde a democratização da educação. Em uma sociedade plural, não há justificativas plausíveis para implantação de uma educação hegemônica, principalmente em tempos contemporâneos, em que vemos um processo de transformações intensas.

Assim, dentro dos EC, compreendemos que a escola é um espaço entre muitos outros espaços educativos; portanto, há instâncias educativas que produzem e circulam conhecimentos. Assim, a autora completa ao citar: “Quer dizer, somos também educados por imagens, filmes, textos escritos, pela propaganda, pelas charges, pelos jornais e pela televisão, seja onde for que estes artefatos se exponham” (COSTA, 2005, 116).

A ótica dos EC possibilita perceber as nuances que compõem as relações de poder e supervalorização de uma cultura existente dentro do âmbito escolar. Sendo assim, seguem novos direcionamentos ao ressignificar discursos e artefatos culturais, transpassando as fronteiras da escola considerada convencionalmente como um único espaço educativo categorizado durante séculos.

2.1.1 A representação na perspectiva dos estudos culturais

Dentro da perspectiva dos Estudos Culturais, o termo representação adquiriu um papel ativo e constitutivo de práticas produtoras da cultura, em uma abordagem construtivista, assumida Hall (2016). Uma construção operada por uma rede de significações e postas em circulação através da linguagem. E, por sua vez, a linguagem opera como um sistema representacional.

Trata-se do processo pelo qual membros de uma cultura usam a linguagem (amplamente definida como qualquer sistema que emprega signos, qualquer sistema significante) para produzir sentido. Desde já, essa definição carrega a importante premissa de que coisas – objetos, pessoas, eventos, no mundo – não possuem, neles mesmos, nenhum sentido fixo, final ou verdadeiro. Somos nós – na sociedade,

dentro das culturas humanas – que fazemos a coisas terem sentido, que lhes damos significado. (HALL, 2016, p. 108).

Diante disso, a cultura está presente em todas as práticas sociais, assim como tem o papel instituidor no processo para formação de representações. Em seus estudos, Hall (2016) segue a visão construtiva, centraliza a função da linguagem como propulsora de significações, moldando as representações por meios de artefatos culturais em diferentes dimensões (WORTMANN, 2001). Neste mundo simbólico, a cultura nasce e transita, promovendo formas de ser e contínuas construções de significados dentro das práticas culturais. Como afirma Hall (1997), a cultura transpassa em todas as nossas ações cotidianas, e está ligada com a produção e o intercâmbio de significados.

No entanto, são as contribuições teóricas de Hall (2016) que traduzem as expectativas teóricas frente aos estudos sobre a representação. Segundo Ituassu (2016), diferentemente da visão comum (metafísica), a representação nos estudos de Hall caracteriza-se numa perspectiva constitutiva imersa nos processos de construção social. Tal centralidade da cultura provém do entendimento do circuito cultural, análogo ao circuito linguístico, que, por sua vez, trata-se do destaque à linguagem em meados do séc. XX. Assim, a cultura tem seu destaque ao assumir o entendimento de significados partilhados, tendo a linguagem como propulsora das representações.

É importante salientar que Hall postula uma compreensão construcionista da linguagem, segundo a qual “não é o mundo material que transmite significados: é o sistema de linguagem ou qualquer sistema que nós usamos para representar nossos conceitos”. Em outros termos, para Hall, “as coisas não significam: nós construímos sentidos, usando sistemas representacionais – conceitos e signos”. Assim, quando o autor qualifica a representação como cultural, está se referindo a uma prática, um tipo de ‘trabalho’ que lança mão de objetos materiais e produz efeitos sobre os sujeitos. Nesse sentido, a definição de cultura que parece melhor abranger o conjunto de questões levantadas por Hall a configura como um processo em que ocorrem lutas pela imposição de certos significados, as quais se caracterizam por se processarem no âmbito da linguagem, que pode ser abordada pelas práticas de representação e de discurso. (ZUBARAN; WORTMANN; KIRCHOF, 2016).

Diante disso, a cultura se refere aos significados compartilhados, que podem ser compartilhados por meio do acesso comum da linguagem (ITUASSU, 2016). Neste contexto, a linguagem opera como um sistema representacional. Assim, corroborando com este excerto: “[...] linguagem funcionaria apenas como um veículo de comunicação entre os indivíduos e ‘transportaria’ intactas as representações de um lugar a outro, dos emissores aos receptores, refletindo a realidade” (SAMPAIO, 2005).

O investimento teórico dado a cultura pelos EC enfatiza o seu significado político. Como destacam Frow e Morris (1997, p. 345, apud COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p.38), ao se referirem à cultura “como um contestado e conflituoso conjunto de práticas de representação ligadas ao processo de composição e recomposição dos grupos sociais”.

É na esfera cultural que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados procuram fazer frente à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos mais poderosos. Nesse sentido, os textos culturais são o próprio local onde o significado é negociado e fixado. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p.23).

Há determinadas representações que circulam em diferentes espaços com grandes intensidades entre nós através de variados aparatos culturais, reforçando um único significado. Corroborando com essa proposição, Kindel (2003, p. 19) afirma que “a representação não é a ‘coisa’ em si nem um espelho dessa realidade, mas uma construção operada a partir de uma rede de significações e posta em circulação através das linguagens”. A autora ainda destaca o foco em novas práticas culturais assume como instâncias educativas que produzem ideias, representações, e identidade culturais, compondo a constituição do sujeito.

É importante frisar o papel das mídias em tempos de globalização como a principal disseminadora de representações permeada de estereótipos, principalmente quando se trata aos modos de ser dos povos minoritários. Sendo que o modo de endereçamento põe em evidência o próprio sujeito, deixa-se de relacionar com as coisas, criando um sentimento de identificação/representação. Partindo desse pressuposto, as identidades vão se deslocando, transitando, reconfigurando, sendo “descentrada”. Nesse sentido, as identidades mudam conforme o sujeito é interpelado ou representado; assim, ela adquiriu um caráter político e marcado pelas diferenças (HALL, 2015).

Neste contexto, as representações são concebidas como uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura (HALL, 2016). Assim, as representações culturais vêm atender à pretensão que se almeja nesta pesquisa, ao utilizar uma perspectiva que esteja próxima da complexidade contemporânea, dialogando com pressupostos teóricos para que se entenda constituição do sujeito e luta na desmistificação dos estereótipos sobre algo ou alguém.

A partir da perspectiva que se encontram as representações culturais apresentadas por Hall (2016) inseridas nos Estudos Culturais, consideradas como um novo campo de conhecimento, expõem-se novas formas de pensar sobre/para/com todas as práticas sociais. Nessa ótica, a cultura é tema central, e perpassa todos os momentos do cotidiano.

3 DAS REPRESENTAÇÕES DA AMAZÔNIA ÀS AMAZÔNIAS

O título desta seção se inspira na obra intitulada *Amazônia, Amazônias*, de autoria de Carlos Walter Porto-Gonçalves. Indo do singular ao plural, o título busca dar visibilidade à diversidade geográfica e sociocultural que constitui a região. Ao mencionar a Amazônia da várzea, a Amazônia da terra firme, a Amazônia das montanhas, a Amazônia dos litorais, a Amazônia dos rios, Amazônia desmatada, Amazônia dos pastos, Amazônia da violência, Amazônia das cidades, Amazônia dos conflitos, Amazônia dos povos tradicionais, dentre tantas outras Amazônias, a obra contrapõe a dicotômica na qual sociedade e natureza compõem dois pólos distintos, característica tão comum na literatura que se refere a essa região.

Muito do que conhecemos hoje sobre a floresta Amazônica provém dos discursos e das imagens construídas ao longo de um processo histórico de representações, tendo iniciado com os relatos dos primeiros exploradores da região (SAMPAIO, 2012). Foram construídas verdades acerca desse espaço que de alguma forma contribuíram para a perpetuação de estereótipos. Tais representações foram estruturadas pelo olhar europeu, que categorizou padrões sociais de ser e agir da população amazônica. Dessa forma, o olhar estrangeiro percebeu a região sob a ótica europeia de civilidade.

Em contraposição a esse pensamento monocultural e inspirado pela perspectiva dos Estudos Culturais, este estudo busca proporcionar desestabilizações frente às incertezas do que seja a constituição real desta região. Assim, poderemos constituir modos de ver o território amazônico a partir de um olhar plural e, como afirma Gonçalves (2001), a pluralidade Amazônias contempla inúmeros cenários.

Partindo desse pressuposto, em tempos de pós-modernidade, segundo Hall (2015), o descentramento e fragmentação do indivíduo moderno, fruto da instabilidade frente às transformações do mundo ocasionadas pela globalização, vem desestabilizar a nossa maneira de pensar e estar no mundo. Tais desestruturações implicam questionar as verdades que nos foram apresentadas por muito tempo.

[...] as imagens da floresta amazônica se atualizam por meio de uma miríade de invenções que se processam (ou se processaram) nas mais diversas instâncias, mas, por outro lado, não podemos esquecer que algumas invenções são vistas como mais “verdadeiras” que outras, a partir de uma legitimação que se dá social e culturalmente. (SAMPAIO, 2012, p. 41).

A escola, como um dos espaços educativos presente em boa parte da vida dos indivíduos, possui um papel importante no questionamento das verdades postas em circulação, assim como na problematização dos aspectos econômicos, sociais e culturais, dentre outros. Dessa forma, o ensino de Ciências, como campo de conhecimento, pode assumir novas abordagens em prol da desmistificação dos estereótipos acerca da floresta Amazônica, sobretudo com relação às populações que lá vivem, desestruturando as generalizações sobre o ser e o mundo.

Em vista disso, o estudo das representações sobre a floresta Amazônica poderá dar visibilidade aos elementos culturais que a compõem. Por meio de incursões teóricas acerca da região, poderemos refletir sobre a existência de inúmeras Amazônias dentro da Amazônia (GONÇALVES, 2001). Os modos de ver a floresta estão intrinsicamente correlacionados aos interesses de cada momento da nossa história. A propagação dessas representações ocorre por intermédio da linguagem. Partindo disso, o entendimento do que seja a Amazônia provém dos significados partilhados através das diferentes linguagens.

A linguagem é capaz de fazer isso porque funciona como sistema de representação. Na linguagem, utilizamos sinais e símbolos – podendo ser sons, palavras escritas, imagens produzidas eletronicamente, notas musicais, até objetos – que significam ou representam para outras pessoas nossos conceitos, ideias e sentimentos. (HALL, 1997, p.1).

Quando nos reportamos a essa região, surgem diferentes expressões como forma de conceituá-la. O próprio termo “Amazônia” já carrega inúmeras interpretações que remontam a outros tempos. Como afirma Sampaio (2012, p. 41), “[...] Cada significação atribuída à Amazônia em diferentes períodos históricos configurou essa região a partir de determinadas especificidades, demarcando maneiras variadas de pensar e intervir nela [...]”. Isto é, o destaque dado durante as descrições sobre a Floresta Amazônica varia conforme os interesses de cada época sobre a região:

[...] Os discursos sobre a Amazônia não são construídos sobre a realidade, mas sobre outros discursos sobre a Amazônia, sobre a América, sobre o Novo Mundo e, até mesmo, sobre as Índias. Algumas expressões que estiveram ligadas ao Novo Mundo, permanecem ainda associadas à Amazônia [...] Denominações como Eldorado e Paraíso. (BUENO, 2002, p. 3).

De acordo com Bueno (2002), as primeiras impressões que tivemos da Amazônia provieram das narrativas dos exploradores europeus, as quais, por sua vez, eram fusões de formas e imagens já conhecidas a partir das explorações europeias realizadas no Novo

Mundo. Posteriormente, representações foram propagadas pela iconografia - desenhos, figuras, pinturas – e, com o advento da fotografia e do cinema, obtiveram repercussões gigantescas. Assim, “[...] a primeira tomada aérea da floresta Amazônica foi realizada por um dos pioneiros do cinema brasileiro, Silvino Santos, para o documentário *No rastro do Eldorado*, realizado entre 1924 e 1925” (BUENO, 2002, p. 4).

As primeiras impressões difundidas sobre a região datam do século XVI, escritas na obra do Frei Gaspar de Carvajal. Considerado um dos relatos mais conhecidos já redigidos sobre a região, sua escrita realizou-se durante as expedições dos exploradores espanhóis Francisco de Orellana e Gonzalo Pizarro, em meados de 1540. Movido por interesses econômicos, Francisco Orellana desceu o rio, que, atualmente, conhecemos como Amazonas, vindo do Peru. O espanhol teria ouvido falar da existência de um local com inúmeras riquezas na região. Conforme Neves (2005, p. 21),

[...] Seguramente, dois textos sobre a nova terra já haviam sido publicados e, em parte, também eram conhecidos: *Mundus Novus*, de Américo Vespúcio, e a *Relação do Piloto Anônimo*. Quanto ao Brasil dos espanhóis, circulavam notícias de um local misterioso, onde abundavam riquezas, o Eldorado, ratificadas pela presença de ouro e de prata na América espanhola.

O cronista Gaspar de Carvajal descreve, em seus relatos, a presença indígena em todo o percurso do rio, nomeando-os como nativos. Por onde passavam, os espanhóis saqueavam e enforcavam indígenas, na tentativa de lhes causar medo, conforme descrição do cronista: “[...] que se enforcassem alguns prisioneiros que tínhamos feito, para que os índios daí por diante nos cobrassem temor e não nos atacassem” (CARVAJAL, 1941, p. 54). Na continuidade de seu relato, descreve o encontro com mulheres guerreiras, as quais chamou de Amazonas.

De acordo com Bueno (2002), as narrativas das viagens de Carvajal, frente às mulheres guerreiras, possuem correlação com a mitologia clássica, lendas que pairavam no continente europeu em meados do séc. XIII. Diante disso, põe-se em questão a autenticidade dos seus relatos, alertando-nos que a própria história das mulheres guerreiras pode ter sido uma invenção. Segundo Gondim (1994), o termo Amazônia possui correlação com a literatura greco-romana; portanto, advinda da imaginação e construída discursivamente nos relatos dos viajantes e cronistas europeus.

Nesse enredo, em que a Amazônia tem sido representada a partir do olhar do outro, um sujeito externo à região, as representações dessa região perpassaram inúmeras narrativas, as quais ignoram a existência da multiculturalidade sociocultural amazônica. As populações locais, na época das explorações europeias, eram vistas uniformemente, ou seja, apenas

através do viés eurocêntrico, constituído por uma ótica cultural que os caracterizava como selvagens, pagãos, gentios. Mas, algumas dessas denominações ainda pairam no imaginário de algumas pessoas, correlacionando a região somente, ou exclusivamente, à fauna ou à flora, seguida dos povos indígenas.

Tais denominações podem ser constatadas no trabalho de Bueno (2002), intitulado *O imaginário brasileiro sobre a Amazônia*, no qual a autora aponta a utilização do termo “natureza” como representação dominante sobre a floresta Amazônica. Suas conclusões advêm de dados coletados em entrevistas realizadas pela autora em duas cidades da região amazônica e outra no sudeste brasileiro. Por meio dessas informações, a autora constatou que a floresta, sua preservação, a fauna e os rios são indicados majoritariamente, ficando em plano secundário a população indígena e as transformações econômicas recentes.

Em vista disso, a imagem da região amazônica majoritariamente relacionada com a floresta perdurou durante séculos e, ainda hoje, continua sendo a representação mais utilizada para esse território. Evidentemente, estamos nos referindo a uma região considerada mundialmente como uma extensa área territorial de floresta.

O apagamento das populações indígenas pode ter como um dos indicadores o não reconhecimento dessa cultura perante o olhar europeu. De acordo com Ugarte (2009), os cronistas relatavam em seus escritos somente aquilo que lhes interessava, e, como parte do seu papel como desbravadores do Novo Mundo, os exploradores convertiam os indígenas a sua cultura e religião, pois acreditavam que era a forma de torná-los mais humanos. Tais exploradores, ao referirem-se que as terras já habitadas foram “descobertas”, demonstraram a essência dominante da época colonial, sobretudo com a imposição da cultura sobre a outra.

Partindo desse pressuposto, entendemos que as populações indígenas foram representadas de forma estereotipada e culturalmente homogeneizadas. No entanto, estima-se que existiam milhões de habitantes durante a invasão dos exploradores europeus, uma população dividida em uma ampla diversidade étnico-cultural:

[...] Projeções feitas a partir de documentos e de pesquisas arqueológicas estimam a população indígena, por ocasião da conquista, entre três e cinco milhões de pessoas, na Amazônia brasileira. A perspectiva histórica desses povos foi interrompida de forma brusca e violenta pelo projeto colonial que, valendo-se da guerra, da escravidão, da ideologia religiosa e das doenças, provocou na Amazônia uma das maiores catástrofes demográficas da história da humanidade, além de um etnocídio sem precedentes. (HECK; LOEBENS; CARVALHO, 2005).

Ao focalizar esse processo histórico, temos um panorama da apropriação da região em prol de interesses políticos desencadeados pela expansão econômica, uma vez que as

expedições eram patrocinadas pelas coroas europeias, tendo em vista o aumento de suas riquezas.

Neste percurso exploratório, os povos nativos da floresta Amazônica não foram somente explorados violentamente, mas, a eles, foi atribuída a identidade do exótico, sob o ponto de vista europeu (GUIMARÃES, 2006). Foram imputadas inúmeras denominações aos povos nativos, pois a visão eurocêntrica expõe a negação do “outro”, isto é, aquele que difere dos padrões sociais e culturais europeus. Dessa forma, surgem as oposições entre civilizado/selvagem, cristão/pagão, moral/imoral, dentre outras.

E, pela incompreensão dos europeus perante a cultura indígena e seus costumes, a região esteve associada ao inferno. Assim, temos a dicotomia paraíso/inferno, fazendo com que, posteriormente, o termo inferno seja associado à própria floresta (BUENO, 2002). De acordo com Silva (2000, p. 82), “a afirmação de uma identidade e marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir”.

Essa proposição é norteadora para pensarmos a complexidade da floresta, a qual é constituída por inúmeros povos apagados e simplificados em representações estereotipadas. Essa prática representacional é conhecida, conforme Hall (2016), como estereotipagem. Em seu estudo intitulado *O espetáculo do outro*, o autor aborda as formas de contestação às representações racializadas na contemporaneidade. Isto é,

[...] Hall argumenta que precisamos de teorias para uma análise mais profunda da representação da “diferença”. O foco de sua análise é a prática representacional conhecida como “estereótipo”. Hall argumenta que o estereótipo é uma forma hegemônica e discursiva de poder, típica de um regime racializado de representação. Nesse texto, ele salienta novamente o poder cultural e simbólico que as representações possuem para marcar, classificar e hierarquizar o mundo em oposições binárias, separando e excluindo tudo que é diferente. (ZUBARAN; WORTMANN; KIRCHOF, 2016, p. 31).

Diante disso, as narrativas disseminadas nos séculos XVI e XVII, acerca dos povos nativos, eram descritas principalmente por religiosos que acompanhavam as expedições (BUENO, 2002). Em seus relatos, percebe-se a presença do etnocentrismo ao subjugar os outros povos, inferiorizando e desumanizando a cultura oposta a sua. Essas representações perpetuam-se até os dias atuais. Dessa forma:

O etnocentrismo não atribui ou determina, objetivamente, níveis de superioridade de um povo, mas toma a diferença como critério de julgamento, de modo que o outro passa a ser considerado: estranho, nojento, ridículo, esquisito, absurdo, engraçado ou desajeitado. (ASSIS; NEPOMUCENO, 2008, p. 4).

A disseminação de estereótipos dos indígenas e a supervalorização da fauna e flora ganharam, em períodos históricos diferentes, mais ou menos destaque, de acordo com os interesses de seus relatores. Dessa forma, durante as expedições, foram descritos e relatados dados considerados importantes para a comunidade científica, como os apresentados pelo cientista francês Charles Marie de La Condamine (1701 - 1774). De acordo com Bueno (2002) as descrições etnográficas de La Condamine expõem, por meio da literatura, os estudos cartográficos do rio e seus afluentes, características da flora, aspectos culturais das populações ameríndias e o mito milenar das mulheres guerreiras. Sua viagem inaugura as expedições naturalistas, sendo essa considerada a primeira de caráter científico à Amazônia, pois viagens de estrangeiros à região amazônica eram restritas.

Contudo, as descrições de La Condamine foram questionadas por não trazerem uma ordem sistemática ou muito menos cronológica de suas descrições. Expôs, ainda, relatos imaginários sobre os povos nativos, que solidificaram representações estereotipadas:

Suas afirmações mordazes a respeito dos povos indígenas sul-americanos, que ele descreve como preguiçosos, de pouca inteligência, glutões e inaptos para o pensamento racional, faziam parte de um vocabulário comum na discussão sobre os ameríndios, compartilhado por muitos autores europeus à época do início de sua viagem, especialmente na medida em que uma visão a respeito dos vários estágios do desenvolvimento humano se tornou predominante entre naturalistas e filósofos europeus, de Montesquieu a Hume. (SAFIER, 2009, p. 97).

Entre os séculos XVIII e XIX, inúmeros naturalistas passaram pela floresta, atribuindo significados próprios à região, cujas descrições despontaram o olhar direcionado à Amazônia quanto ao aspecto da natureza. De acordo com Sampaio (2012, p. 49), “Só então à floresta Amazônica vai ser olhada e narrada de modo mais sistemático pelos sujeitos que buscavam percorrê-la e conhecê-la a partir destas lentes científicas”.

Desse modo, surge o conceito de Floresta Amazônica, frente às incursões científicas. Em virtude disso, o seu termo nasce a partir de uma emergência, ficando entendida como conjunto natural integrado (PÁDUA, 2005). Corroborando com essa proposição, Sampaio (2012) cita que a ciência natural desencadeou novos modos de ver a floresta e, nesse cenário de pesquisas, a partir da obra de Humboldt (1769-1859), temos a expressão Hileia como forma de se referir à floresta.

Assim, os naturalistas são impulsionados pela curiosidade, somada à cultura de viagens da época para países considerados de natureza exótica pelos europeus (BUENO, 2002). Dessa forma.

[...] Com a abertura da navegação do Amazonas e dos portos brasileiros às nações amigas estrangeiras, em 1808, finalmente abre-se a oportunidade para que seja sanada a curiosidade de várias nações. Os cientistas são os que mais se aproveitam dessa ocasião e, a partir daí, são vários os naturalistas que percorrem o Brasil e a bacia do rio Amazonas. Os mais conhecidos são o Barão de Langsdoff, a serviço da Rússia; Spix e Martius, alemães da Baviera; Wallace e Bates, ingleses; e o casal Agassiz, ele representando os Estados Unidos. (BUENO, 2002, p. 46).

Entre os naturalistas proeminentes disseminadores dos aspectos naturais da floresta, estão Alfred Russel Wallace (1823-1913) e Henry Bates (1825-1892), e ambos fizeram percursos diferentes na região para a obtenção de dados científicos. Segundo Alves (2011), na descrição de Bates, é possível constatar a admiração ao se deparar com o povoamento de algumas cidades e a presença do indígena, negro e mestiço.

A partir desta inferência descrita pelo naturalista ao citar o mestiço, podemos perceber configurações da população carregada de estereótipos. Segundo Paiva (2009), o mestiço provém de um processo dominador e definidor de qualidades; por exemplo, a dicotomia entre o bom e o ruim. Portanto, sua definição caminhava para além da cor da pele, com o intuito de classificar e hierarquizar os povos.

Além da marcação identitária do mestiço, fontes históricas como a de Bates citam a presença do negro na Amazônia. Até então, somente os indígenas apareciam nas descrições como componentes da paisagem natural. De acordo com a literatura especializada, foi em meados do século XVI, durante o período pombalino, que a população negra começa a chegar na Amazônia. Como afirma Salles (1988, p. 32-33), em sua obra *O negro no Pará sob o regime da escravidão*,

[...] A importância do tráfico de peças do sertão não chega a obscurecer inteiramente o tráfico de peças da África, que se tentou realizar a partir dos primeiros tempos da instalação dos portugueses [sic.] no extremo norte. A busca da data da introdução do primeiro carregamento de negros para esta parte da colônia, por iniciativa dos portugueses [sic.] tem sido entretanto um esforço [sic.] inútil. De qualquer forma, ele [sic.] chegou na primeira centúria e logo o negro passou a constituir força de trabalho bem mais rentável que o gentio. Arthur César Ferreira Reis, fundamentando-se em J. Williamson lembra que os primeiros negros chegaram à Amazônia.

Esse excerto expõe o intenso processo de exploração da flora, assim como a escravidão é retratada como empreendimento comercial. Desse modo, a passagem dos naturalistas põe em evidência as riquezas naturais existentes na Floresta Amazônica. Posteriormente, elas desencadearam movimentos imigratórios e migratórios para região em decorrência do valor econômico da flora, como no caso da *cahuchu*, a conhecida borracha

proveniente da extração do látex da árvore seringueira, sendo que o uso dessa planta foi registrado por La Condamine (BUENO, 2002).

A Ciência Natural constrói e propaga novos ideais para região, partindo das descobertas científicas eminentes explicações acerca da fauna e flora. Tais descrições carregam preocupações com a saúde das florestas, aflição desencadeada pelo movimento romântico europeu do século XIX (SAMPAIO, 2012).

As narrativas sobre a Amazônia se sobressaem na literatura, como principais testemunhas das produções discursivas, modos de ver a floresta, nutriram e inspiraram políticas públicas no Brasil, por exemplo, os textos escritos por Euclides da Cunha. O escritor deixou registradas suas impressões acerca da vegetação, do clima e dos habitantes locais (GUIMARÃES, 2006).

Especula-se que as produções literárias surgidas no século XX produzidas por autores brasileiros têm como fator fundamental interesses que perpassam por questões econômicas e sociais oriundos das políticas governamentais da época com o objetivo de integrar a região, no qual se considerava como vazio demográfico, desordem e unificação da identidade nacional (BUENO, 2002). É importante salientar a atenção internacional diante da região, principalmente após as expedições científicas. Em virtude disso, no séc. XX, emanam interesses de caráter econômico e social por parte do governo brasileiro e do mundo.

Em uma época que se tinha o ideário da modernização do país como critério para apagar as mazelas provenientes da escravidão e pós-abolição, conseqüentemente, nasce a necessidade de configurar uma nova imagem do brasileiro, branqueando a população, rumo a uma identidade nacional. De acordo com Guimarães (2010, p. 336) “a floresta foi configurada e como os sujeitos que lá viviam foram constituídos e posicionados, por exemplo, relativamente à raça”.

Diante disso, conhecendo o passado, as formas como os povos indígenas e negros, que por longos períodos foram marginalizados, conseguiremos entender o presente, as lutas dos movimentos sociais em prol dos direitos humanos. Os povos da Amazônia, durante esse período de construção da identidade nacional, até então esquecidos, abandonados e apagados, estiveram envolvidos em inúmeros conflitos gerados pela exploração dos recursos naturais no período republicano, o qual foi descrito por Euclides da Cunha.

Nesse período, a imagem mais recorrente da Amazônia estava na dimensão geopolítica, adotada desde um vazio a ser ocupado ao vasto território promissor de desenvolvimento econômico. Um jogo de representações em prol dos interesses daqueles que se reconheciam como detentores de direitos da região e das populações que lá viviam.

Nos textos de Euclides da Cunha, ressurgem as representações estereotipadas sobre os povos nativos, assim como a presença nordestina na Amazônia decorrente dos processos migratórios ocasionados pela exploração da borracha. Essa ideia da construção do ideário de uma nação, composta por atos de desbravamento, descobrindo novos territórios e os dominando, pode ser visualizada na pintura de Antônio Parreiras (Figura 1), intitulada Conquista do Amazonas (1907).

Figura 1-Conquista do Amazonas - 1907. Antônio Parreiras.



Fonte: CASTRO, Raimundo Nonato de. O quadro Conquista do Amazonas de Antônio Parreiras e a ideia de nação.

A obra foi encomendada pelo governador do Pará, Augusto Montenegro, no ano de 1905, na qual o autor pudesse representar a conquista portuguesa. A imagem retrata uma expedição organizada pelo governador da capitania do Maranhão, confiando a Pedro Teixeira a conquista da região (CASTRO, 2010). Uma representação clássica dos acontecimentos do período colonial, recuperados pela República, incitava construir imagens da nação brasileira, e a Amazônia esteve presente neste cenário repleto de ideários de patriotismo, rumo à constituição de uma identidade nacional.

A expressão utilizada, Conquista do Amazonas, refere-se a toda a região do Grão-Pará no momento da incorporação dessa província as capitanias hereditárias portuguesas. Até meados do século XVI, a região norte, envolvendo a maior parte do atual Estado do Amazonas, pertencia ao império espanhol, sendo ocupada pela coroa portuguesa posteriormente. Contudo, o entendimento da demarcação territorial da região Amazônica e suas denominações partem das conquistas realizadas pelos exploradores europeus, segundo a

história nos apresenta, em um extenso contexto colonizador, tendo a presença de diversas nações europeias e sua marcação territorial.

Em vista disso, as explorações europeias, juntamente com todo seu ideário acerca da região, passou por um processo de apagamento durante a Primeira República. Nesse período, as obras de Euclides da Cunha tentam construir uma nova imagem da Amazônia autenticamente brasileira, sendo que, nessa composição, os indígenas não eram considerados como verdadeiros brasileiros (SAMPAIO, 2012). A partir dos estudos de Hall (2015), a identidade unificada é entendida como um mito em um período de constantes inserções culturais, migrações e imigrações, o que torna impossível imaginar um povo único.

Partindo da historiografia, a identidade dos sujeitos pertencentes à região Amazônica brasileira vem se caracterizando a partir de um processo histórico de invasões, decorrente do grande valor econômico dessa região, que, conseqüentemente, apresenta um processo contínuo de exploração e ocupação. Nesse processo incessante de composição cultural da Amazônia, os autores Fraxe, Witkoski e Miguez (2009, p. 30) afirmam que “A Amazônia nasce e se desenvolve no âmago e nos dilemas da moldura da civilização euroantropocêntrica”.

O movimento da nação unificada propagada no início da república soa como uma forma de ocultar as diferenças sociais, étnicas, religiosas, regionais, etc De acordo com Oliveira Sobrinho (2011), o entendimento da nação, ou seja, do patriotismo brasileiro, é constituído pela inserção de imigrantes europeus, cultivando ideário de uma sociedade limpa e saudável. Assim, negros e indígenas estavam às margens da sociedade:

Os negros, já livres após a abolição da escravatura, tinham seus costumes e práticas desprezados e, às vezes, criminalizados, como no caso da capoeira e dos rituais afro-religiosos. Após a abolição, a elite branca, sentindo-se ameaçada, aumentou a perseguição contra os costumes africanos. Os indígenas eram considerados incapazes, e as mulheres também eram excluídas da plenitude dos direitos de cidadania. (VIEIRA, 2006, p. 73).

Além da preocupação com ociosidade e vícios em cidades como São Paulo, a elite categoriza uma desordem social por presenciarem as mazelas sociais. A Amazônia era considerada como um espaço vazio, ou seja, uma terra sem lei. Portanto, precisava ser ocupada. A menção à ideia de vazio, de acordo com Azevedo (2004, p.131-132, apud SAMPAIO, 2012, p. 51) se refere a uma “terra baldia, sem lei ou propriedade, que exige, como contraparte, a constituição [e a intervenção] do Estado e da Nação, que serão garantia do limite, da ordem e da lei”.

No estudo de Guimarães (2006), intitulado *Um olhar Nacional sobre a Amazônia: aprendendo a floresta em textos de Euclides da Cunha*, no qual o autor cita que os discursos e propósitos da viagem do militar e escritor à região se resumiam a instituir o território amazônico ao nacional, pois os objetivos naquela época eram o progresso e ocupação do território. Além de descrever a raça e o clima como elementos condicionantes do atraso brasileiro, o escritor Euclides da Cunha caracteriza em uma de suas obras, *Os Sertões*, o nordestino como desengonçado, desgracioso, deprimentemente humilde e preguiçoso, assim como forte e robusto. Diante do estudo das obras do escritor, Guimarães (2006) cita três ensinamentos principais nos textos amazônicos escritos por Euclides da Cunha:

- 1) O registro da necessidade de se passar a ver a Amazônia como um território desencantado;
- 2) A configuração da floresta como um lugar a ser desenvolvido e ocupado – de forma ordenada e assistida pelo Estado – por uma raça tipicamente brasileira;
- 3) A identificação da Amazônia como um território a ser integrado à nação brasileira. (GUIMARÃES, 2006, p. 26).

Durante essa incursão na Floresta Amazônica, as obras do escritor Euclides da Cunha, serviram de subsídio na produção de outras obras literárias, como a intitulada *Antologia Nacional*, organizada por Fausto Barreto e Carlos de Laet. Segundo Guimarães (2006, p. 23), propagou-se na escola secundária a imagem da região de seus habitantes em ensinamentos que afirmavam que “o sertanejo guardava os atributos necessários à civilização”. A partir disso, temos a figura do caboclo amazônico.

A acepção do termo caboclo também perpassa por um processo histórico de exclusão que se restringe aos povos que habitam o campo. Sua categorização social parte da perspectiva geográfica, racial e de classe.

Enquanto outros tipos regionais constituem representações estereotipadas mais restritas (aparecendo em descrições gerais e no folclore, para exibir as identidades regionais), o caboclo é também uma categoria de ‘mistura racial’ e refere-se ao filho do branco e do índio. (LIMA, 1999, p.6).

Partindo desse pressuposto, entende-se que a Floresta Amazônica ocupa uma grande extensão territorial, e, ao realizar um estudo histórico acerca da ocupação desse lugar, podemos detectar uma enorme inserção intercultural oriunda de inúmeras ocupações por parte de diferentes povos. Como destacam os autores Fraxe, Witkoski e Miguez (2009, p. 30):

Caboclos, ribeirinhos, caboclo-ribeirinhos, seringueiros. O homem amazônico é fruto da confluência de sujeitos sociais distintos — ameríndios da várzea e/ou terra

firme, negros, nordestinos e europeus de diversas nacionalidades (portugueses, espanhóis, holandeses, franceses, etc) — que inauguram novas e singulares formas de organização social nos trópicos amazônicos.

Esse excerto desconstrói as representações estereotipadas acerca da floresta e povos que lá vivem descritas em diferentes obras literárias no período republicano. Entre elas, a de Alberto Rangel, que, na obra de ficção *Inferno Verde* (1908), diferentemente dos escritos de Euclides da Cunha, expõe aspectos valorativos do homem que vive na Amazônia (BUENO, 2002). Rangel dá destaque aos personagens, o caboclo, o ribeirinho, o colono, migrante do nordeste como o seringueiro, assim como a dicotomia homem/natureza:

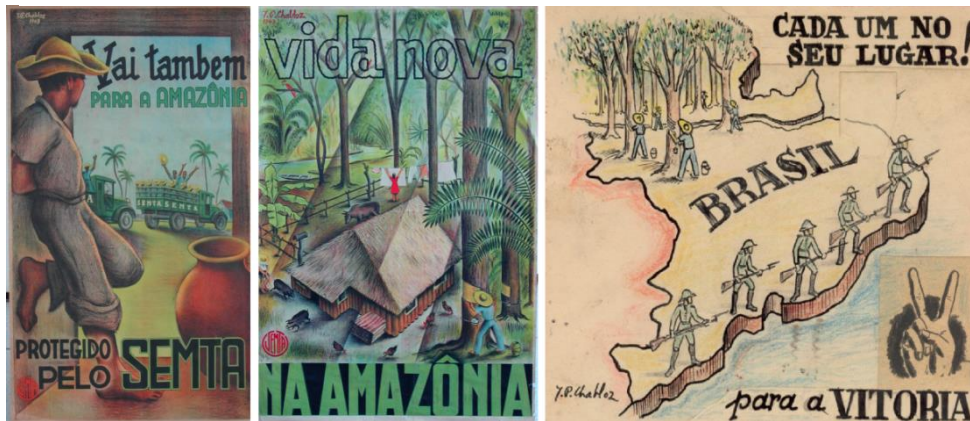
A primeira edição de *Inferno Verde* (italiana) é de 1904, portanto ainda no período áureo da borracha na Amazônia. Assim, nordestinos e “caboclos” estão convivendo na Amazônia, mas Rangel aponta para uma relação conflituosa. Esse conflito é colocado a partir da perspectiva do nativo, que refletindo sobre não ocorrência de seringueiras de leite elástico no Tapará [...]. Percebe-se a valorização do nativo: é ele o elemento moderador, o que limita o conflito. O ribeirinho, abrigado em torno dos lagos, consegue afastar-se da corrupção representada pela força do comércio da borracha. Assim, o nativo da Amazônia é colocado como elemento fundamental na construção do tipo brasileiro. (BUENO, 2002, p. 59-60, grifo do autor).

Esses discursos disseminados por essas produções literárias, durante o período republicano, contribuíram para o fortalecimento de expressões que explicitavam o vazio demográfico na região Amazônica, desencadeadas com maiores proporções durante o Estado Novo (1937-1945). Os reflexos desses discursos promovidos para motivar a ocupação da região reaparecem, principalmente após a decadência do ciclo da borracha, até então conhecido como período áureo amazônico (ouro negro), um momento político, social e econômico importante para algumas cidades amazônicas (SAMPAIO, 2012).

Em decorrência da exploração da borracha, ocorreram migrações de grandes proporções. A maior parte dessa população migrante veio da região nordeste, de onde fugiam da fome e da seca. Esses trabalhadores ficaram conhecidos como soldados da borracha. Tal denominação provem da situação em que eram submetidos: havia um alistamento para migrar para Amazônia com único objetivo de ir para floresta extrair o látex das seringueiras. Muitos foram conquistados pelas propagandas governamentais difundidas na época, coincidindo com o período da Segunda Guerra (MOARES, 2010).

O objetivo dessas campanhas publicitárias era intensificar a ocupação Amazônia, motivada por meio de cartazes (Figura 2), produzidos pelo artista suíço Jean Pierre Chabloz, como forma de atrair trabalhadores para extração da borracha.

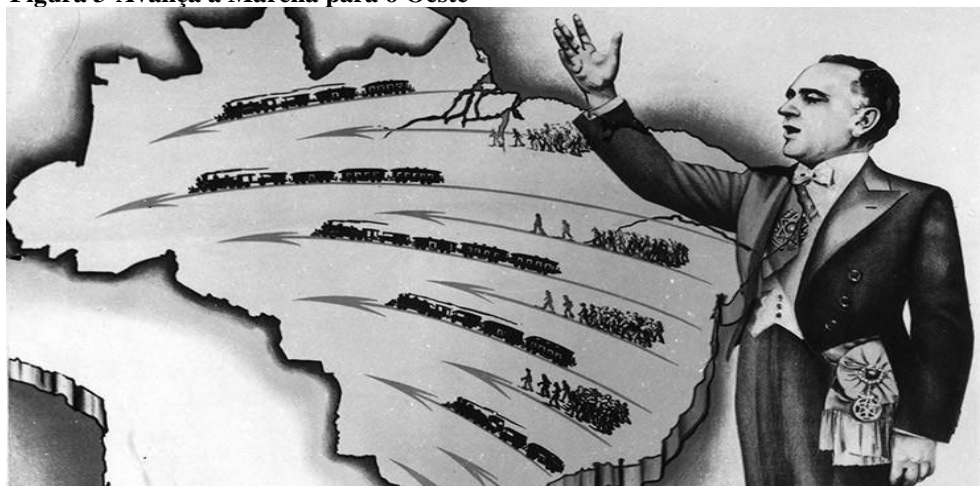
Figura 2-Propagandas para ocupação e exploração da Amazônia.



Fonte: Museu de arte da Universidade Federal do Ceará: Pinturas de Jean-Pierre Chabloz.

Em prol das ocupações, surge o movimento como a denominada expressão “Marcha ao Oeste” (Figura 3), idealizado pelo presidente Getúlio Vargas (1930-1945), como incentivo à ocupação do Centro-Oeste do Brasil. Essa política governamental foi movida pela ideia de progresso, o qual incluía a ocupação do território e exploração das riquezas nacionais. Como afirma Oliveira (2008, p. 16), “Sabemos que o Estado Novo teve como projeto mudar a imagem do Brasil e do homem brasileiro. Queria criar o homem novo – o trabalhador”. Nesse período, surge a delimitação territorial brasileira, a divisão regional parte dos novos interesses governamentais para implantação do Estado unificado (BUENO, 2002).

Figura 3-Avança a Marcha para o Oeste



Fonte: Memorial da Democracia (Cartaz do programa Marcha para Oeste, 1943).

Seguindo o lema da nova descoberta da região, os discursos do presidente ditavam que o imenso vazio era o inimigo do progresso, destacando o papel de heróis locais e insinuando que era tarefa da população nordestina e cabocla a realização desse feito histórico

(SAMPAIO, 2012). Ainda no período Vargas, o corte dos investimentos provenientes dos Estados Unidos em prol da extração da borracha desencadeou a decadência econômica da região amazônica.

No ano de 1953, surge o Plano de Valorização Econômica da Amazônia, bem como a Superintendência para a Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA), em decorrência da desvalorização da região em termos econômicos. De acordo com Bueno (2002, p. 74), “Houve mais de seis anos de debates entre a promulgação da constituição e a implementação da lei que regulamentava o artigo sobre essa disposição”. Ainda, de acordo com a autora, quanto à jurisdição geográfica de aplicação da lei, o primeiro conceito adotado foi o da Amazônia Clássica. Posteriormente, em 1966, surge a Amazônia Legal, cuja criação resultou dos interesses voltados para o desenvolvimento econômico da região.

Assim, a partir da lei nº 5.173, de 27 de outubro de 1966, institui-se a seguinte configuração da Amazônia Legal (Figura 4), a qual corresponde a uma extensão total de 5.020.000 km², aproximadamente:

Art. 2º A Amazônia, para os efeitos desta lei, abrange a região compreendida pelos Estados do Acre, Pará e Amazonas, pelos Territórios Federais do Amapá, Roraima e Rondônia, e ainda pelas áreas do Estado de Mato Grosso a norte do paralelo de 16º, do Estado de Goiás a norte do paralelo de 13º e do Estado do Maranhão a oeste do meridiano de 44º. (IBGE, 2014).

Figura 4-Mapa da Amazônia Legal brasileira.



Fonte: BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2014.

Seguindo os passos da criação da Amazônia Legal, a mesma legislação de 1966 promulgou a criação da Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), a

qual passou a substituir a Superintendência para a Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA). Dessa forma,

Em 27 de outubro de 1966, o Presidente Castelo Branco sancionou a Lei nº 5.174, dispondo sobre a concessão de incentivos fiscais em favor da Região Amazônica. A Lei nº 5.174 era marcada pela liberalidade que conferia as pessoas jurídicas. Além da isenção de impostos de renda, taxas federais, atividades industriais, agrícolas, pecuárias e de serviços básicos, dava isenção de impostos e taxas para importação de máquinas e equipamentos, bem como para bens doados por entidades estrangeiras. A SUDAM, criada em substituição à SPVEA, passa a ser uma autarquia vinculada à Secretaria Especial de Políticas Regionais do Ministério do Planejamento e Orçamento e, em seguida, passou a ser vinculada ao Ministério do Interior. É criada com a finalidade de planejar, coordenar, promover a execução e controlar a ação federal na Amazônia Legal, tendo em vista o desenvolvimento regional. (BRASIL, SUDAM, 1966).

Esses incentivos regulamentados por lei implicam em ações para o desenvolvimento econômico da região. Com isso, durante o período da Ditadura, em meados dos anos de 1960, intensificou-se a abertura de estradas no território amazônico. Os militares almejavam impedir a internacionalização da região, partindo do lema “integrar para não entregar”. Porém, tais medidas trouxeram reflexos negativos, como a ocupação desenfrada do território. Mesmo assim, conforme Sampaio (2012), foram lançados diversos planos de ocupação; dentre eles: Operação Amazônia (1966), Integração Nacional (1970), O programa Polonoroeste (1983) e a implementação da Zona Franca (1967).

Diante destas ações de expansão territorial, somadas ao processo de abertura de rodovias, ocorreu um novo fluxo de migrantes para a região amazônica e, conseqüentemente, o aumento se sua população e dos processos de urbanização de algumas cidades. As conseqüências desse processo englobam desde o desmatamento ao extermínio de algumas etnias indígenas que se localizavam na região dos empreendimentos rodoviários.

Alguns documentos preservam relatos sobre as atrocidades cometidas contra os povos indígenas, durante a abertura das rodovias, articuladas à própria política indigenista. Trata-se do documento intitulado *Relatório Figueiredo*, organizado pela Comissão da Verdade, tendo como objetivo investigar as violações dos direitos humanos cometidas entre os anos de 1964-1988 no Brasil:

Inicialmente foi como ficou conhecido o relatório conclusivo das investigações da Comissão de Inquérito instaurada pelo Ministro do Interior, General Albuquerque Lima, e presidida pelo Procurador Jáder de Figueiredo Correia, em julho de 1967, para apurar as irregularidades no Serviço de Proteção aos Índios - órgão estatal responsável pela execução da política indigenista brasileira entre 1910 e 1967 (GUIMARÃES, 2015, p. 15).

Tais acontecimentos colocam em voga os mesmos atos praticados pelos exploradores no período da colonização. Percebe-se, nesse contexto, como os povos indígenas sofreram um processo de silenciamento de sua cultura, chegando até ao extermínio de aldeias inteiras.

Nesse processo, as florestas se tornaram cenário de disputas, pois a denominação “espaço vazio” estava sendo deixada para trás. O período da ditadura deixou um legado de destruição, exploração desenfreada, construções de estradas e, conseqüentemente, a expulsão dos indígenas e demais populações locais. De acordo com Bueno (2002), a criação da SUDAM permitiu a instalação de diversas empresas na Amazônia, incentivadas pelas isenções fiscais e a oportunidade de ocupação de grandes extensões de terras.

De acordo com autores Loureiro e Aragão (2005, p. 78), “As facilidades legais concebidas para atrair empresários estimulavam o acesso a grandes extensões de terra e à natureza em geral”. Diante disso, a vinda dessas empresas impulsionou o governo a abrir mão de recursos que poderiam contribuir no desenvolvimento da região. Em decorrência disso, houve apropriações irregulares e ilegais das terras, conseqüência do modelo de desenvolvimento da época.

O fim da ditadura não significou a extinção do lema progresso e a ocupação irregular da Amazônia, sendo que um dos fatores mais visíveis para se constatar isso se refere à grilagem de terra. Em conseqüência disso, observa-se a expulsão das populações tradicionais, sendo as revendas de terras problemáticas que ocorrem intensamente nos dias atuais.

A ocupação desenfreada da região ocasionou desmatamento e queimadas em grandes extensões territoriais. De acordo com Sampaio (2012), as pressões internacionais impulsionaram o Brasil a criar políticas para o combate ao desmatamento, fazendo com que diferentes movimentos – do capitalismo neoliberal e ambientalismo conservador ao sociambientalismo - emergissem motivados por interesses na Amazônia.

Partindo disso, temos novas formas de representar a floresta por meio dos discursos emergentes, como, por exemplo, o *slogan* “precisamos salvar a floresta”. Surgem questões ambientais intrinsecamente relacionadas à propagação do termo “biodiversidade”, que, por sua vez, é uma criação recente, datando da década de 1990. Assim, o discurso sobre a biodiversidade do planeta tem ganhado destaque internacionalmente e, a partir dos discursos de preservação e conservação, impulsionou a criação e implementação de políticas públicas para a proteção da floresta. Além disso, houve o recebimento de investimentos, vindos dos países desenvolvidos, para o combate às queimadas.

Contudo, estamos revivendo o período da exaltação de nacionalização da Amazônia, que está presente no plano governamental do presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, eleito em

2019. Seu governo tenta reviver a política de desenvolvimento exercido na época da ditadura, bem como a supervalorização dos símbolos nacionais e de princípios conservadores. Atualmente, as representações (re)produzidas e disseminadas pelas redes sociais, partindo do atual governo são: “a Amazônia é nossa”, “Amazônia do Brasil”, “A Floresta é Nossa”, dentre outras. O lema do governo bolsonarista tem sido a “Amazônia precisa ser explorada”.

Contraopondo as ações do governo, os movimentos sociais e ambientais, em defesa da floresta, têm propagado outras representações, tais como: “Salve a Amazônia”, “Amazônia em Chamas”, “Ajude a Amazônia”, “Todos pela Amazônia”, “Ore pela Amazônia”, “Amazônia Fica”, “S.O.S Amazônia”, dentre outros discursos.

O presidente incendeia a floresta Amazônica por meio de seus discursos que priorizam a expansão territorial e, principalmente, investimentos no agronegócio. Segundo o documentário *Sob a Pata do boi*, produzido pelo site ((o)) eco, de jornalismo ambiental, e pelo Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia (IMAZON), que parte de um projeto de jornalismo investigativo, mostra o crescimento e os impactos da expansão pecuária na região Amazônica (BARRETO; PEGURIER, 2020).

A pecuária mobilizou no ano de 2019, o dia do fogo, uma ação de queimadas provocadas por agropecuários. Esse ato ganhou proporções gigantescas atingindo hectares de terras na Amazônia, que, conseqüentemente, teve atenção internacional. Nesse período, houve um aumento considerável de focos de queimadas, segundo dados Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE). O dia do fogo trouxe implicações sociais, culturais, e principalmente econômica vinda dos investidores internacionais, exigindo medidas imediatas para contenção das queimadas.

Após pressão dos movimentos sociais, ambientais, investidores e das organizações internacionais, o governo anunciou, em uma publicação via rede social, a criação do Conselho da Amazônia, o qual terá ações a serem desenvolvidas em cada ministério, visando à proteção, a defesa e o desenvolvimento sustentável da Amazônia. (VERDELIO, 2020).

Contraditoriamente, esquece-se de que as terras indígenas são o principal alvo desse governo, o qual demonstra interesses econômicos na ocupação de suas terras: exploração para o garimpo, criação de pastos, plantação de cana, dentre outros. Com isso, disseminando a ideia de que os povos tradicionais precisam evoluir.

O presidente Jair Bolsonaro, em transmissão via rede social, disseminou a seguinte fala: “Cada vez mais, o índio é um ser humano igual a nós [...]” (URIBE, 2002). Eis o forte indício da tentativa de apagar a diversidade cultural por meio da descaracterização das populações que lá vivem. Representações do atual governo são semelhantes às propagadas nas

obras de Euclides da Cunha, durante processo de nacionalização, ao categorizar que os indígenas não eram considerados como verdadeiros brasileiros (GUIMARÃES, 2006).

Em pleno século XXI, estamos convivendo com discursos preconceituosos, discriminatórios, racistas, dentre tantos outros, que visam apagar a diversidade cultural dos povos da Amazônia. A palavra “integração” é um dos termos mais propagados pelo governo em torno dos povos tradicionais. De acordo com uma reportagem publicada no El País, “Especialistas afirmam que o discurso ideológico que se estende aos documentos oficiais do Governo não tem base legal e explicita uma tentativa de retomar a *visão integracionista* da ditadura militar” (JUCÁ, 2020, grifo nosso).

Assim, categorizar a região como “espaço vazio”, mesmo sendo ocupada por diferentes povos, significa se apropriar do espaço. De acordo com Montaldo apud Sampaio (2012), o emprego do termo “vazio” se refere à falta de atributos e, para isto, é necessário esvaziar e, conseqüentemente, apropriar-se. E como forma de intensificar a fabricação de uma identidade nacional aos moldes do governo bolsonarista, há a cogitação de nomear um missionário evangélico ao cargo da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), o que descaracterizaria toda a representatividade identitária dos povos indígenas (FELLETT, 2020).

Partindo dessas discussões, podemos compreender o fortalecimento de determinadas representações em detrimento de outras. Os modos de ver a Amazônia vêm sendo construídos em períodos diferentes da história, advindos de interesses sociais, culturais e econômicos. Como afirma Sampaio (2012, p. 40), “[...] os olhares interessados para a Amazônia remontam a outros tempos, de modo que essa região tem sido sucessivamente (re)inventada por discursos variados”. É interessante pontuar que os este tipo de discursos presentes nas falas de nossos governantes, desde a colonização, ao referir-se aos povos tradicionais como atrasados e empecilho ao desenvolvimento econômico, o que ratifica as impressões sobre a Amazônia estereotipada: uma região desprovida de habitantes; portanto, propícia a ser explorada custe o que custar.

4 O PERCURSO METODOLÓGICO

O itinerário metodológico percorrido para alcançarmos o objetivo deste estudo vem expresso nos caminhos do pesquisar, o movimento contínuo de construção e reconstrução, optando por metodologias que faça sentido dentro do referencial teórico (MEYER; PARAÍSO, 2012).

Diante disso, este estudo teve o objetivo de identificar representações culturais sobre a floresta amazônica de pessoas que nela vivem, estudantes do ensino fundamental. Além disso, visa compreender aspectos constitutivos, influências e relações de pertencimentos à região amazônica. Nesse processo, o convívio e as conversas são imprescindíveis para desvelar as representações, portanto este estudo está embasado em uma abordagem qualitativa de pesquisa, de caráter descritivo e reflexivo.

Este tipo de pesquisa busca compreender os fenômenos em seu contexto, privilegiando, essencialmente, a percepção dos participantes. Para Minayo (2002), a pesquisa qualitativa se aprofunda no mundo dos significados. Godoy (1995, p. 23) corrobora essa afirmação ao citar que “considerando que a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques”. A partir disso, os caminhos percorridos nesse estudo vão além da dimensão operacional, fazendo com que o contexto da investigação seja o principal condutor dos tipos de procedimentos a serem adotados e interpretados.

Assim, a autora André (2012) cita que este tipo de abordagem provém das raízes teóricas da fenomenologia, envolvendo todos os componentes de uma situação, as interações e influências recíprocas.

A fenomenologia enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária. O mundo do sujeito, as suas experiências cotidianas e os significados atribuídos às mesmas são, portanto, os núcleos de atenção na fenomenologia. (ANDRÉ, 2012, p. 18).

Dessa forma, nos inspiramos na descrição fenomenológica de Merleau-Ponty, tendo o intuito de valorizar as experiências vivenciadas pelos sujeitos no mundo vivido e considerando sua relação com ele (BICUDO, 1997). Salientamos que o contato direto do

pesquisador com o contexto a ser investigado é fundamental, permitindo a constituição de uma aproximação mais familiar e profunda com o fenômeno estudado.

O propósito não é quantificar valores ou ditar verdades, mas buscar os porquês, questionar as verdades produzidas, permitindo focalizar o processo, e não o produto (ANDRÉ; LÜDKE, 1986). Dando ênfase ao estudo da cultura como um elemento transversal que perpassa diferentes momentos da vida dos sujeitos, inclusive o da educação. Partimos do princípio que a cultura possui um papel na instituição de representações, ao organizar e regular práticas sociais, sendo parte constitutiva do sujeito (HALL, 1997).

Nesse sentido, discutir a constituição das representações, e quais instâncias são acionadas, quais dimensões contribuem para formação dos modos de ver a floresta, requer uma abordagem de pesquisa que possibilite uma amplitude de coleta de dados, permitindo o entendimento do contexto a ser pesquisado. Seguir por esse caminho demanda buscar referenciais teóricos que permitam transitar em diferentes campos do conhecimento, além de romper com pensamentos estruturais e deterministas, tendo a cultura como cerne das discussões, como se trata desta pesquisa.

Em vista disso, desestabilizar a homogeneização cultural e desconstruir discursos requer transitar em um campo teórico que envolva, além da escola, outras instâncias educativas. Isto é, admitir outros espaços, tais como o cinema, parques, mídias, shoppings, entre outros, como constituidores de conhecimentos (COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003). Partindo deste pressuposto, este estudo se inspira nos Estudos Culturais, um campo de conhecimento capaz de nos conduzir por meio da análise cultural.

Deste modo, a investigação irá além dos artefatos pedagógicos e o espaço escolar, transitando pelos espaços da comunidade - a casa de alguns moradores, local de encontro para a produção de espeto -, envolvendo diferentes dimensões, sejam sociais, econômicas, ambientais e culturais, uma vez que somos interpelados a todo o momento por elas em modos distintos. Assim, Wortmann e Veiga-Neto (2001, p. 34-35) afirmam que “[...] os Estudos Culturais nos fornecem ferramentas poderosas tanto para compreender o que se passa no mundo contemporâneo, quanto para tentar articular alternativas viáveis que nos livrem dos impasses a que chegou a Modernidade”.

A partir desta perspectiva, no presente estudo tecemos uma análise crítica, partindo do desprendimento das certezas e aventurando-nos nas incertezas, sem gerar outras verdades. Buscamos percorrer os passos para um estudo analítico, aquém de restringir os dados a descrições, mas aos processos, permeados por uma rede discursiva de significados. Dessa forma, os Estudos Culturais

Eles prosseguem ancorando nos mais variados campos, e têm se apropriado de teorias e metodologias da antropologia, psicologia, lingüística, teoria da arte, crítica literária, filosofia, ciência política, musicologia... Suas pesquisas utilizam-se da etnografia, da análise textual e do discurso, da psicanálise e de tantos outros caminhos investigativos que são inventados para poder compor seus objetos de estudo e corresponder a seus propósitos. Eles percorrem disciplinas e metodologias para dar conta de suas preocupações, motivações e interesses teóricos e políticos. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 23).

Diante desta proposição, salientamos que os Estudos Culturais permitem caminhar por diferentes campos do conhecimento. Por esse motivo, a estratégia desta pesquisa está pautado no modelo etnográfico, permitindo um estudo mais próximo da realidade dos estudantes, salientando suas vozes, compreendendo seus olhares, modos de ser, sentir e ver o mundo. Assim, de acordo com André (2012, p. 28), a caracterização de um estudo tipo etnográfico em educação perpassa “[...] o uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos”.

Partindo disso, somente com a imersão densa no contexto a ser estudado foi possível alcançar o entendimento dos fenômenos intrínsecos aos participantes, contrapondo o destaque amplo da descrição cultural dos dados, como é utilizado em pesquisas etnográficas. No que tange a educação, o essencial é focalizar os processos educativos. Porém, o êxito almeja a aproximação e o diálogo durante as inter-relações entre o agente e seu interlocutor, e é nessa área de comunicação que o método etnográfico atua (FONSECA, 1999).

Para alcançarmos esse objetivo, o local para o estudo tem grande relevância para o contexto da pesquisa. Trata-se de uma escola municipal inserida em uma área ribeirinha da cidade de Manaus, localizada nas margens do Rio Negro e imersa em uma Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS) de aproximadamente 103 hectares (ha) (Figura 5).

Figura 5-Localização geográfica do lócus de pesquisa



4.1 Caracterizações do lócus de pesquisa

A região, onde se encontra o lócus da nossa pesquisa está inserida em uma Unidade de Conservação (UC), isto é, um território de proteção ambiental. De acordo com a lei 9.985/2000, a UC divide-se em dois grupos: unidades de proteção integral e unidades de uso sustentável. Tendo como referencial as características observáveis durante a pesquisa de campo, enquadrámos a comunidade na categoria sustentável, conhecida como Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS). Além disso, possui aspectos de Reserva Extrativistas (RESEX), uma vez que as populações que lá residem dependem da extração da madeira para produção de espeto, a fim de manter sua subsistência.

De acordo com os dados do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBIO), esta localidade fica próxima ao arquipélago fluvial Parque Nacional das Anavilhanas, o qual é composto por distintas formações florestais e fauna variada. As Anavilhanas ocupam a categoria de unidade de proteção integral, tendo como prioridade a preservação da natureza. Em 1981, foi categorizado como Estação Ecológica, tendo o acesso destinado somente às pesquisas científicas e visitas educacionais. No ano de 2008, foi recategorizado como Parque Ecológico, permitindo a visitação para fins turísticos e atendendo as demandas locais (ICMBIO, 2002).

Nesse contexto, está inserida a comunidade ribeirinha Nova Jerusalém, foco deste estudo, localizada às margens do Lago do Mipindiaú na calha do Rio Negro. Está inserida dentro de uma Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS) do Rio Negro e foi criada em 2008, sob administração da esfera estadual. Possui como intuito a preservação ambiental e dos modos de vida das populações tradicionais. A comunidade Nova Jerusalém possui características típicas para a intitularmos como ribeirinha, uma vez que está às margens do rio, percurso principal das ações cotidianas da comunidade, além de ser rodeada pela floresta.

Devido ao cenário descrito acima, motivamo-nos para a realização desta pesquisa, pois além das belezas naturais, somam-se a receptividade e a disponibilidades dos participantes ao aceitarem nosso convite. A região também é caracterizada pela sazonalidade do rio, período conhecido como vazante e cheia. Portanto, ideal para problematizar as formas de pensar a Amazônia. Tais características englobam a escola municipal Bom Jesus, um espaço institucionalizado imerso na floresta, às margens do rio e instalada em terra firme. Não foi possível resgatar registros históricos para conhecermos o processo de inserção da escola na região.

Assim, a escola participante por estar dentro da região amazônica configura-se como locus propício para se entender como são constituídas as representações de estudantes sobre a floresta Amazônica. Caracteriza-se como uma forma de propagar aceções dos próprios moradores que habitam o interior de Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS), sendo que ela apresenta características peculiares e uma dinâmica pedagógica diferente do padrão escolar urbano.

O aspecto geográfico da região modela as ações diferenciadas, pois as intensas chuvas que ocorrem nos meses de dezembro, janeiro e fevereiro, favorecem a locomoção nos rios, elementos cuja a presença marca o modo de vida das populações ribeirinhas. Diante disso, o calendário escolar é adaptado ao ciclo de cheias e secas, fazendo com que o ano letivo se inicie no mês de janeiro - período considerado férias na maioria das escolas da área urbana - e se estenda até o mês de outubro, época da seca dos rios, conhecida como vazante. Em virtude disto, o encerramento das aulas é programado para o mês de novembro.

O acesso à comunidade Nova Jerusalém é possível somente por barcos, pois a região é constituída por um considerável número de igarapés e ilhas, composto de terra firme e várzea. Essa vegetação, tipicamente amazônica, torna difícil a construção de estradas e/ou rodovias, em virtude disso o acesso à comunidade atualmente se dá apenas pelo transporte fluvial. Para se chegar à escola, partindo do Porto de Manaus, localizado na área urbana da capital, é necessário pegar uma embarcação conhecida popularmente como barco recreio (Figura 3). O bilhete possui o valor de vinte e cinco reais, com saídas em dias e horários específicos, ou seja, nem todos os dias há barcos para o trajeto até a comunidade Nova Jerusalém. A viagem tem duração de oito horas, aproximadamente, até o locus da nossa pesquisa. Referenciando-se pelos pólos, isto é, as comunidades e suas respectivas escolas ribeirinhas, desembarcamos na antepenúltima parada.

É importante destacar que, como se trata de uma viagem típica dos rios amazônicos, de longa duração, cada passageiro carrega consigo uma rede, a qual é fixada no teto do barco. A viagem nos permite ter acesso a uma multiplicidade de vivências, seja com os habitantes ou com a natureza circundante. Tivemos a oportunidade de observar o cotidiano de algumas famílias ribeirinhas e professores, os quais dependem da embarcação para adquirir gêneros alimentícios, vender seus produtos, visitar familiares, ter assistência à saúde, entre outros serviços que não são disponibilizados nas comunidades. As comunidades mais afetadas estão localizadas em locais de difícil acesso onde, para chegar até elas, o condutor do barco recreio utiliza uma embarcação menor, conhecida como voadeira (Figura 6), nome que faz alusão à velocidade do barco. Em vista disso, as primeiras comunidades do trajeto apresentam nítidas

interferências urbanas, como a disponibilidade de energia elétrica - proveniente do projeto Luz para Todos – e a rede de telefonia e internet, a qual foi instalada até certo ponto da área ribeirinha da calha do rio Negro.

Paralelo a estes aspectos, o cenário, repleto de paisagens naturais, evoca imagens semelhantes às descritas pelos primeiros viajantes do período colonial. O paraíso, imensidão verde, pois meus olhares estavam fixos nas belezas naturais, o rio Negro parecia um imenso espelho refletindo o céu, enquanto mais adentrava nos caminhos sinuosos, era possível ver os botos, os quais parecem acompanhar o trajeto do barco. Meu encantamento chamou atenção de alguns tripulantes, eles me interpelavam sobre o modo que contemplava as paisagens, antes mesmo de me apresentar, já ditavam que era minha primeira vez no barco, já que estavam acostumados a verem toda aquela floresta, portanto era algo comum, diziam que cansava ficar olhando todo o tempo.

Figura 6-Barco recreio acompanhado da embarcação menor, a voadeira.



Fonte: Adriana Souza, 2019.

O contexto sociocultural das comunidades ribeirinhas da região do Lago do Mipindiaú está intrinsecamente envolvido no funcionamento da escola municipal Bom Jesus, uma vez que os estudantes participam da produção de espeto de churrasco, feito a partir da madeira proveniente da floresta. Consequentemente, é alto o número de evasão escolar na comunidade, influenciado pela necessidade do trabalho manual. Outro fator é o acesso à escola: como o trajeto é fluvial, os estudantes dependem exclusivamente da lancha escolar (Figura 7).

A escola atende duas comunidades: Nova Jerusalém e Lindo Amanhecer. A caracterização de ambas as comunidades é complexa e sua organização é dispersa, o que impossibilita ter apenas um ponto de encontro para embarque e desembarque dos estudantes. A longa distância e o difícil acesso à comunidade Lindo Amanhecer inviabilizaram conhecer de perto suas particularidades, fazendo com que nossa pesquisa se concentrasse na comunidade Nova Jerusalém.

As crianças e adolescentes em idade escolar, entre o 6º e o 9º ano, pertencentes à comunidade Lindo Amanhecer, são assistidos pela Escola Municipal Bom Jesus. Isso ocorre devido em razão de a escola municipal inserida na comunidade Lindo Amanhecer atender somente o ensino infantil e fundamental I. Portanto, a logística de navegação da lancha escolar segue o seguinte cronograma: a saída do turno matutino ocorre às 11h30, os estudantes são deixados em suas casas e, simultaneamente, os alunos do turno vespertino são embarcados para irem à escola.

Figura 7-Lancha escolar embarcando os estudantes do turno matutino



Fonte: Adriana Souza, 2019.

Frente a estas dificuldades de locomoção vivenciadas pelos moradores das áreas ribeirinhas, em que suas atividades cotidianas são condicionadas pelo percurso via fluvial, a presença das escolas nestas comunidades ribeirinhas significa uma conquista dos movimentos sociais do campo. Por sua vez, acabam sendo a única representação do Estado na região. A dinâmica destas comunidades caminha com a da escola. Por exemplo, a comunidade Nova Jerusalém utiliza energia a base de diesel, fornecido pela Escola Municipal Bom Jesus, de acordo com seu horário de funcionamento.

O fornecimento de energia tem sido foco de inúmeros desentendimentos da comunidade com a escola, pois os moradores exigem que o gerador esteja ligado independentemente dos horários estabelecidos. De acordo com a gestão escolar, o diesel é destinado à escola pela Secretaria de Educação de Manaus (SEMED/MANAUS), mas permite que seja utilizado em dias que não há aulas. No entanto, há um limite de horário devido à capacidade de geração de energia. Ainda, segundo a gestora da escola, foi sugerido aos moradores para que se organizassem para a compra de um gerador comunitário. Contudo, não houve mobilização para isso.

Assim, demais serviços públicos acabam sendo absorvidos pela escola, pois a comunidade atribui à essa instituição a responsabilidade por esses serviços. Por fim, a escola também intermedia algumas ações, por exemplo, prestar socorro em casos de acidentes, já que dispõe de uma lancha com motor de alta potência, capaz de percorrer o rio em poucas horas. Apesar de a comunidade possuir um posto de saúde, ele não dispõe de recursos materiais e humanos especializados para atendimentos de urgência, como picada de escorpião ou mordida de morcego, acidentes presenciados na comunidade durante a estadia da autora desta pesquisa. Em vista disso, a escola ganha uma centralidade e importância nestas comunidades.

O quantitativo de moradores nesta região pode ser constatado visualmente. No ano de 2019, a escola municipal Bom Jesus registrou, no mês de janeiro, 39 alunos matriculados no total, referente às turmas do 6º ao 9º ano (Tabela 1).

Tabela 1-Quantitativo de alunos matriculados nas turmas do 6º ao 9º ano.

Ensino	Turno	Fase	Turma	Quant.	Quant.	Total Alunos
				Alun. Feminino	Alun. Masculino	
Fund. 6º ao 9º	M	6 ano	U	5	8	13
Fund. 6º ao 9º	M	7 ano	U	2	9	11
Fund. 6º ao 9º	V	8 ano	U	3	5	8
Fund. 6º ao 9º	V	9 ano	U	6	1	7
TOTAL				16	23	39

Fonte: Secretaria Municipal de Manaus (Semed/Manaus). Dados fornecidos pelo Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas (SIGEAM), dados referente a data: 15/01/2019.

Contudo, o atendimento escolar não demonstra um aumento de matriculados comparando com anos anteriores. A tabela abaixo demonstra percentual de diminuição ao acesso escolar e quantitativo de matrículas realizadas nas turmas do 6º ao 9º ano de 2014 a 2019 (figura 8).

Figura 8-Tabela do percentual de alunos de 6º ao 9º ano das escolas ribeirinhas, 2014-2019.

ANO	FASE			
	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
2014	2,5	2,3	3,2	2,6
2015	2,0	2,3	2,4	3,1
2016	1,9	2,2	2,5	2,5
2017	1,8	2,0	2,3	2,6
2018	2,1	1,9	2,3	2,4
2019	1,8	1,7	1,8	2,2

Fonte: SEMED/DEPLAN/SIGEAM/DIE, dados disponibilizados em 17/05/2019.

Na tabela 2 (Figura 9), pode-se ver um panorama de estudantes atendidos pela Escola Municipal Bom Jesus. Estes dados foram obtidos na Secretaria de Educação de Manaus (SEMED/MANAUS) e apontam que, durante ano de 2014 até 2019, houve uma oscilação de matrículas, caindo o percentual no ano de 2019. São dados quantitativos que demonstram um decréscimo de estudantes matriculados nessa área ribeirinha. O período escolhido para verificação dos dados coincide com aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) realizado em 2014, tendo como meta número 2, a universalização do ensino fundamental, assim como sua conclusão na idade recomendada.

De acordo com a gestão escolar, os motivos da oscilação do percentual de estudantes matriculados provêm de inúmeros fatores, por exemplo: gravidez na adolescência, necessidade de trabalho, mudanças de comunidades, entre outros aspectos. A gestora ainda acrescentou que um dos desafios da escola é diminuir o número de abandonos.

Figura 9-Tabela do quantitativo de estudantes do 6º ao 9º ano da E. M. Bom Jesus, 2014-2019.

ANO	FASE				TOTAL
	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	
2014	17	16	9	16	58
2015	10	10	9	7	36
2016	16	12	9	7	44
2017	9	12	10	8	39
2018	14	12	12	8	46
2019	14	11	6	7	38
TOTAL	80	73	55	53	261

Fonte: SEMED/DEPLAN/SIGEAM/DIE, dados disponibilizados em 17/05/2019.

Aproveitamos o contato com a gestora da escola para convidá-la a participar do presente estudo, a qual prontamente aceitou. Além disso, assinou a carta de autorização e disponibilizou os espaços da escola para realização deste trabalho. Posteriormente, enviamos os documentos necessários para aprovação da pesquisa junto ao Conselho de Ética, no qual obtivemos a aprovação do órgão (ANEXO B). O critério de inclusão dos estudantes nesta pesquisa se restringiu ao cursistas do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), sendo criança ou adolescente, devidamente autorizados por seus responsáveis e com o consentimento dos participantes.

De natureza qualitativa, este estudo foi constituído por meio da vivência, observação, e a imersão no contexto ribeirinho, possibilitando uma aproximação com a realidade dos estudantes. Buscamos, desse modo, dar visibilidade a suas vozes, compreendendo seus olhares, modos de ser e sentir o mundo. Vemos como um desafio acompanhar, o mais próximo possível, a realidade vivida pelos estudantes que foram envolvidos neste estudo. Diante disso, nossa metodologia seguiu-se com: (i) a coleta de documentos; (ii) uso dos questionários (APÊNDICE C) e (iii) as entrevistas (APÊNDICE D), que possibilitaram responder à questão norteadora de nossa pesquisa e atender os objetivos propostos neste estudo.

4.2 Procedimentos Metodológicos de coleta de dados

Assim, a coleta de dados ocorreu em duas etapas distintas: a primeira foi realizada entre os meses de janeiro e março de 2019, período em que entramos em contato com a escola Bom Jesus. A instituição (ANEXO C) atende 61 alunos, distribuídos nas seguintes modalidades da educação: Educação Infantil e Ensino Fundamental, com características de ensino seriado e multisseriado. Sua infraestrutura dispõe de duas salas de aula, uma destinada a Educação Infantil - 1º ao 5º ano - e a outra para os alunos do 6º ao 9º ano. Além disso, há uma cozinha, dois banheiros para os estudantes, uma sala de professores, uma sala de informática e, ao lado, o alojamento dos professores (ANEXO E), composto por três quartos e dois banheiros.

De acordo com os dados fornecidos pela SEMED/Manaus, a Educação Infantil é caracterizada no documento como multisseriada (MS) (Tabela 2). No entanto, possui características de seriação, uma vez que ocupam a mesma sala os estudantes do 1º ao 5º ano.

Tabela 2-Modalidades de ensino/turmas atendidas pela Escola Municipal Bom Jesus.

Ensino	Turno	Fase	Turma	Quant. Alun.		Total Alunos
				Feminino	Masculino	
1°-2° Período	M	1 Período	MS	4	3	7
Fund. 6° ao 9°	M	6 ano	U	5	8	13
Fund. 6° ao 9°	M	7 ano	U	2	9	11
Fund. 6° ao 9°	V	8 ano	U	3	5	8
Fund. 6° ao 9°	V	9 ano	U	6	1	7
Fund. 1° ao 5°	V	1 ano	MS	8	7	15
Bloco Pedagógico	M	1 ano	MS	2	6	8
Bloco Pedagógico	V	1 ano	MS	0	0	0

Fonte: Secretaria Municipal de Manaus (Semed/Manaus). Dados fornecidos pelo Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas (SIGEAM), dados referente a data: 15/01/2019.

Por sua vez, o Ensino Fundamental I - 1° ao 3° ano, intitulado “bloco pedagógico” – demonstra, por meio da demanda de documentos pedagógicos, as características de ensino seriado, como, por exemplo, o planejamento.

Cada ano possui seu próprio planejamento de acordo com as orientações pedagógicas de seu bloco pedagógico. O 4° e o 5° ano seguem outras normativas. Essas observações são pertinentes, no entanto não é foco do nosso estudo, podendo posteriormente ser objeto de investigação. O público alvo dos nossos estudos, o Ensino Fundamental II, corresponde do 6° ao 9° ano, categorizado como seriação/Único (U), os quais dividem a mesma sala e apresentam características de ensino multisseriado. No período matutino, a sala era ocupada pelo 6° e 7° ano; no período vespertino pelo 8° e 9° ano.

Para o atendimento dessas turmas, há apenas duas salas de aula. A Secretaria de Educação de Manaus (SEMED) deslocou um professor efetivo, concursado no ano de 2018, para a Educação Infantil e Ensino Fundamental I, as quais dividem uma única sala. Para o atendimento ao Ensino Fundamental II, existe um projeto intitulado Educação Itinerante, o qual estabelece as diretrizes e orientações pedagógicas para o atendimento da população do campo. Tais políticas orientam a distribuição de aulas em um trimestre como, por exemplo, o professor do ensino de Ciências precisa cumprir a carga horária de 120 horas. Após esse período, desloca-se para outra escola, dentro do grupo estabelecido pelo projeto.

Estes grupos de escolas foram criados como alternativa para amenizar os impactos ocasionados pela falta de professores, segundo relatos da gestora da escola municipal Bom Jesus. Em vista disso, as escolas desta área ribeirinha são organizadas em grupos. São sete grupos inseridos em diferentes comunidades que ocupam a RDS que, por sua vez, tem

aproximadamente 103 (ha). Cada grupo recebe dois professores que circulam em três escolas. É interessante salientar que os professores lotados na escola municipal Bom Jesus são oriundos do recente concurso público de 2018.

Diante disso, temos um panorama da dimensão territorial desta região. Frente às dificuldades de acesso à comunidade, no primeiro momento, procuramos conhecer as primeiras representações sobre a Amazônia dos estudantes da escola investigada, por meio da aplicação de um questionário. Ele foi constituído de duas perguntas relacionadas aos modos de ver a floresta. No mesmo período, foi solicitado à gestora o acesso aos documentos pedagógicos da escola.

Inicialmente, os propósitos da pesquisa foram apresentados à comunidade em uma reunião já prevista no calendário escolar (Figura 10). Foram apresentados os documentos necessários para a realização do estudo, como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), no qual os responsáveis pelos participantes - quando se tratava crianças ou adolescentes – autorizaram a participação dos estudantes na pesquisa.

Apresentou-se, também, o Termo de Assentimento (APÊNDICE B) aos participantes, após o diálogo com seus responsáveis. Este momento foi imprescindível, uma vez que os participantes tiveram contato com os propósitos estabelecidos para o andamento dos estudos. A cada passo dado, buscamos respeitar a individualidade e a subjetividade de cada participante.

Figura 10-Sala de aula destinada dos 6º ao 9º anos.



Fonte: Adriana Souza, 2019.

A partir disso, foram aplicados questionários para um quantitativo previsto de 39 alunos, matriculados do 6° ao 9° ano. Participaram, porém, somente 34 estudantes (Tabela 3).

Tabela 3-Quantitativo de questionários aplicados.

Ano 2019	Fase				Total
	6° ano	7° ano	8° ano	9° ano	
Matriculados	13	11	08	07	39
Participaram do Questionário	11	09	07	07	34

Fonte: Elaboração própria, 2019. Dados referentes 15/01/2019.

Simultaneamente, foram analisados os documentos pedagógicos. Iniciamos pelos quatro livros didáticos correspondentes ao ensino de Ciências, do 6° ao 9° ano. A obra, de caráter coletivo, é intitulada Projeto Araribá e foi destinada ao Ensino Fundamental II (Tabela 4). Verificamos o quantitativo de vezes em que o termo Amazônia ganhou destaque nas unidades que constituem cada ano escolar. Portanto, a análise foi considerada por unidade, considerando o contexto apresentado sobre a floresta Amazônica no LD e não o quantitativo de vezes em que aparece o termo.

Tabela 4-Títulos dos livros didáticos de ciências de 6° a 9° ano e quantitativo de menções sobre a floresta Amazônica.

Título	Autor (a)	Ano	Editora	
Projeto Araribá: Ciências	Maíra Rosa Carnevalle	2017-2019	Moderna	
Livro Didático – Ciências da Natureza				
Menções sobre a floresta Amazônia	6° ano	7°ano	8°ano	9°ano
	05	07	01	02

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Nos documentos oficiais utilizados pela escola (Tabela 5), buscamos menções sobre a floresta Amazônica e catalogamos o quantitativo de vezes em que o termo Amazônia/floresta Amazônica foi mencionado nos documentos, pois eles operam com a finalidade de mobilizar ou potencializar processos didáticos voltados para o ensino de Ciências nos anos finais do ensino fundamental.

Tabela 5-Documentos pedagógicos com o quantitativo de menções sobre a floresta Amazônica.

N °	Denominação	Quantitativo	Números de Menções sobre a Amazônia
01	Proposta Curricular da Semed/AM	01	04
02	Projeto Político Pedagógico	-	-
03	Livro Didático	04	11
04	Orientação Pedagógica para a Educação Itinerante nos anos finais do Ensino Fundamental para as escolas do campo: Projeto Educação Itinerante	01	0

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Em seguida, ocorreram as entrevistas individuais e semiestruturadas, seguindo as orientações que Lüdke e André (1986) delinearam acerca da relevância deste tipo de instrumento para o trabalho de pesquisa em educação. Tínhamos roteiros prévios (APÊNDICE D), mas no percurso do diálogo com os estudantes, demos espaço a outras questões. Dependendo da compreensão que eles faziam, ou se ocorria uma descontextualização do que a entrevistadora realmente buscava, havia tranquilidade para modificar a pergunta no decorrer do processo.

As entrevistas foram realizadas no próprio ambiente escolar (Figura 11), na área externa – devido ao reduzido espaço interno –, para que os estudantes pudessem se sentir a vontade, sem se preocupar com intervenções ou olhares durante este momento. Foram gravadas e transcritas na íntegra.

O contexto do local onde foi realizada a maior parte das entrevistas contribuiu para o entendimento das perguntas, dando maior visibilidade nas falas dos estudantes, quando se referiam aos elementos naturais e vivências cotidianas na comunidade. Em vista disso, no decorrer da entrevista, foram incorporadas outras questões, conforme interferências externas, por exemplo, o som de um motosserra, canto dos pássaros, o aparecimento do boto, trânsito de moradores na área externa da escola, entre outros fatores.

Figura 11-Local onde foi realizada maior parte das entrevistas: área externa da escola



Fonte: Adriana Souza, 2019.

Assim, a fluidez de fatores externos e cotidianos aos estudantes da área ribeirinha, durante a entrevista, nos mostra o espaço vivido e como o concebem, expondo o entendimento do mundo revelado pelos sentidos, dando ênfase para que possamos compreender os aspectos relacionados à constituição das representações culturais que apresentam frente à floresta Amazônica, sob a ótica da fenomenologia.

Como a escola está imersa em local de difícil acesso, dificultando nosso retorno para a realização de outras entrevistas, optamos em entrevistar todos os estudantes participantes do questionário (Tabela 6). Foram selecionadas nove entrevistas para transcrição. O critério de escolha partiu da espontaneidade do aluno no diálogo com as questões propostas, partindo das primeiras imagens expressas acerca da floresta Amazônica expostas nos questionários (APÊNDICE C).

Tabela 6-Quantitativo de entrevistas realizadas /transcritas.

Ano	Fase				Total
	6° ano	7° ano	8° ano	9° ano	
2019					
Matriculados	14	11	06	07	38
Participaram da Entrevista	11	09	07	07	34
Transcrição	03	01	02	03	09

Fonte: Elaboração própria, 2019.

A segunda etapa, dentre os meses de abril e junho, destinou-se ao estudo dos documentos pedagógicos da escola, uma vez que era necessário reproduzir alguns trechos dos materiais. Assim como compreender a dinâmica central da atividade pedagógica que partia de um documento mais extenso, intitulado Projeto Educação Itinerante. Esse documento determina as diretrizes curriculares e regulamentação destinada ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem da educação do campo. Foram realizadas solicitações à Secretaria de Educação de Manaus (SEMED/MANAUS), a fim de obter acesso aos mapas, imagens e dados quantitativos de estudantes ribeirinhos matriculados durante o período de 2014 a 2019.

4.2.1 A Caracterização dos participantes das entrevistas: Estudantes de uma escola ribeirinha

Como já mencionado no subtópico anterior, os critérios para a escolha das entrevistas para transcrições partiu, primeiramente, pela seleção do questionário, no qual trazia maior profundidade de elementos referentes à floresta Amazônica e, como segunda motivação, pelas falas ao demonstrarem aspectos relevantes à compreensão do fenômeno a ser estudado. Tal critério perpassou todas as entrevistas realizadas, uma vez que a comunidade está localizada em local de difícil acesso, optamos por entrevistar todos os estudantes. Durante a realização das entrevistas houve participantes que demonstraram dificuldade em se expressar com mais detalhes. Em virtude disso, a seleção das entrevistas para a transcrição desconsiderou o material que estava resumido em respostas diretas, restritas ao uso do “sim” ou “não”.

É compreensível o comportamento de alguns participantes, no qual demonstraram dificuldade em interagir e explicitar suas respostas durante o diálogo. Nosso propósito durante a aplicação da entrevista era proporcionar um momento de diálogo, logo um momento de interação. Desse modo, buscamos fazer com que o participante se sentisse a vontade para responder as perguntas, eximindo o desconforto e o constrangimento. Sobretudo, tendo sua anuência seguindo os princípios éticos metodológicos sugeridos pelo Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos (CEP).

Ressalto que todos os participantes perpassaram os momentos de divulgação do convite para participar da pesquisa, assim como a autorização pelos seus responsáveis por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Contudo, obtivemos seu consentimento obtido pelo Termo de Assentimento (TA), respeitando sua autonomia diante da escolha em aceitar nosso convite para participar ou não da pesquisa. Segue abaixo dados de

identificação dos participantes das entrevistas transcritas. A caracterização dos alunos provém do utilizado nos questionários (APÊNDICE), portanto, cada participante será identificado pela letra P, seguindo a ordem numérica estabelecida na primeira categorização.

Quadro 1-Identificação dos participantes/entrevistas transcritas.

DADOS DOS ESTUDANTES			
IDENTIFICAÇÃO	IDADE	SEXO	ANO
P 6	12	M	6°
P10	11	F	6°
P 18	12	F	7°
P 20	15	M	7°
P 21	13	F	8°
P 23	14	M	8°
P 29	14	F	9°
P 30	14	F	9°
P 33	16	M	9°

Fonte: Elaboração própria da autora, 2019.

4.3 Análise dos dados

A análise dos dados parte do campo do conhecimento chamado de Estudos Culturais, o qual confere conceitos para a representação, no qual servirá como base teórica para as análises de dados oriundos dos aspectos culturais da sociedade. Por meio da abordagem metodológica do tipo etnográfico, esta pesquisa possui caráter descritivo e exploratório, pautado na análise dos dados por meio da perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty. Isto é, por meio do convívio no contexto da escola ribeirinha, acompanhando de perto a vivência destes moradores, não descartando nenhuma fonte de dado (BICUDO, 1997). Em vista disso, o processo de análise dos dados perpassa por dois momentos: primeiro, o contextual; segundo, o analítico.

O primeiro momento buscou caracterizar o contexto sociocultural no qual as representações dos sujeitos são construídas. Para isso, foram realizadas duas etapas. A primeira ocorreu nos meses de janeiro a março de 2019, período em que entramos em contato com a escola Municipal Bom Jesus. Ocorreu também o acesso aos documentos pedagógicos da escola, onde buscamos menções sobre a floresta Amazônica em quatro livros didáticos correspondentes ao ensino de Ciências, do 6° ao 9° ano, da obra coletiva intitulada Projeto Araribá, destinada ao ensino fundamental (Tabela 4), e nos documentos oficiais utilizados

pela escola (Tabela 5). A segunda etapa ocorreu entre os meses de abril e junho, a qual destinou-se ao estudo os documentos pedagógicos da escola, uma vez que era necessário reproduzir alguns trechos dos materiais.

Concomitante a esse processo, foi possível observar como a abrangência da caracterização da região pode influenciar o modo de agir dos comunitários, a dinâmica do cotidiano dos moradores, relações com espaço, desvelando as situações vivenciadas e envolvendo diferentes aspectos sociais, econômicos, culturais, entre outros. Conhecer as relações que estabelecem com a floresta Amazônica, provindas de suas vivências, dos seus modos de vida, podem nos indicar as representações que os acessam, reproduzem ou ressignificam. A ida a campo, estando próxima e vivenciando o cotidiano dos estudantes propiciou experiências que contribuíram para o entendimento do cotidiano ribeirinho desta área.

O estudo analítico tem como intuito identificar as representações dos estudantes sobre a floresta, tendo como subsídio o auxílio de documentos pedagógicos adotados e utilizados pela escola. Buscamos destacar os significados que esses artefatos pedagógicos produzem e de que alguma forma contribuem nas constituições das representações acerca da floresta, considerando todo material coletado como *corpus* analítico.

Obtendo um panorama das representações, por meio da aplicação dos questionários, composto por duas questões. Esta forma de instrumento de coleta, inspirado nos estudos de Bueno (2002), tem o intuito de buscar as maneiras como os estudantes expressam suas primeiras impressões sobre o anunciado, transparecendo elementos constitutivos que os participantes têm em relação à região. Partindo disso, as menções expressas pelos estudantes constam no quadro preenchido (APÊNDICE G), o qual sintetiza as palavras associadas à floresta. Segue o modelo do quadro:

Quadro 2-Modelo de quadro: Expressões dos estudantes acerca da menção da primeira imagem acerca da floresta Amazônica.

Palavras associadas à floresta Amazônica	Quantitativo de vezes mencionado

Fonte: Elaboração própria da autora, 2019.

Para o acompanhamento dos fenômenos, partiu-se das inspirações oriundas da perspectiva fenomenológica (GIORGI; SOUSA, 2010). Dessa forma se fez necessário ter maior cuidado ao ouvir os estudantes durante as entrevistas, a fim de perceber os fenômenos

presente em suas narrativas. Em vista disso, as transcrições realizadas a partir das entrevistas tiveram um tratamento minucioso por meio de leituras e releituras.

Os instrumentos de dados mencionados acima serviram como complemento para compreender o fenômeno estudado, enriquecendo nossas fontes de dados de forma mais fidedigna possível. Conjugados com as entrevistas, por sua vez, representam uma riqueza de detalhes contextualmente situados. Como afirma Giorgi e Sousa (2010, p. 79), “Os dados da investigação podem ser recolhidos através de depoimentos escritos diretos, entrevistas, ou pela combinação de ambos”.

Partindo disso, ao ouvir os estudantes por meio do uso de entrevistas com perguntas semiestruturadas e individuais, pode-se construir um ambiente de diálogo norteador por questões referentes aos espaços que se relacionam com a comunidade, a escola, a família, os amigos, entre outros aspectos que possam contribuir na categorização das representações acerca da floresta Amazônica.

As referidas falas foram gravadas e nove entrevistas transcritas na íntegra. Logo em seguida, realizou-se uma leitura minuciosa do material coletado. Assumir esse instrumento de pesquisa sob um olhar fenomenológico, proporciona uma emersão de significados com aprofundamento de cunho mais analítico.

Partimos dos estudos de Amedeo Giorgi, o qual tem sido considerado um importante representante do método fenomenológico, desenvolvido para atender as demandas da psicologia científica, a fim de mediar às exigências epistemológicas da Fenomenologia (GIORGI e SOUSA, 2010). Contudo, o seu método não se restringe somente a um campo de conhecimento, o que possibilita fazer uso da essência metodológica do seu trabalho no âmbito da pesquisa em educação, uma vez que o foco são as experiências vividas. Assim, seguimos os fundamentos destacados pelo autor, ao apontar os principais princípios para organização e análise dos dados:

- 1) Leia a descrição na íntegra, de modo que se possa obter um sentido de totalidade o que, em troca, pode ajudar a discriminar as partes que serão estabelecidas no segundo passo;
- 2) O passo dois tem um caráter essencial prático. Pretende-se dividir o protocolo em unidades de sentido, que permitam uma análise mais cuidada e aprofundada;
- 3) [...] as unidades de significado são consideradas constituintes dependentes de um contexto – a descrição total da experiência pelo participante –, pelo que carecem de sustentação enquanto elementos individuais. À medida que o investigador vai transformando a linguagem de senso comum das descrições, surgem algumas possibilidades quantos aos significados que estas expressões possam conter;
- 4) A síntese estrutural é necessária, a fim de condensar os dados em bruto, e suas elaborações, em proporções manipuláveis, de modo a se revelarem as relações entre as partes. (GIORGI; SOUSA, 2010, p. 92- 95).

Diante disso, categorizamos os enunciados, tidos como unidades de significados em diferentes temáticas, posteriormente organizados em dimensões partindo das falas emersas dos entrevistados. Todas as entrevistas selecionadas perpassaram pelo processo de análise do método fenomenológico. Segue abaixo o modelo seguido para categorização dos dados (Quadro 3).

Quadro 3-Modelo de quadro: Dimensões emergentes a partir das narrativas dos estudantes.

Enunciados:	Temas	Dimensões
Unidade de Significado		

Fonte: Elaboração própria da autora, 2019.

No primeiro momento, após as transcrições, foi apreendido o sentido geral durante as leituras e releituras, no qual consistiu identificar enunciados - denominados unidades de significado – que, por sua vez, puderam traduzir a totalidade dos sentidos emersos nas entrevistas. Os critérios para categorizar os enunciados mais importantes para o tema do estudo partiu de palavras, frases ou parágrafos correlacionados a floresta Amazônica, conforme o Quadro 4.

Quadro 4-Amostra: Enunciados: unidades de significado.

Enunciados:	Temas	Dimensões
Unidade de Significado		
Tem umas....umas castanheiras. A gente vai juntar castanha lá!		

Fonte: Elaboração própria da autora, 2019.

Esta etapa é primordial para se tenha um entendimento das expressões contidas nas falas dos participantes, dentro do contexto global do texto e não como um elemento isolado. O refinamento das unidades de significado permite alcançar as experiências vividas pelos participantes. De acordo com Giorgi e Sousa (2010, p. 86), “A divisão em partes, denominadas unidades de significado, permite uma análise mais aprofundada”. Bicudo (2010, p.50) corrobora essa afirmação ao salientar que “Estas unidades que fazem sentido para o pesquisador, sempre tendo como norte o que é perguntado”. Portanto nesta perspectiva, o fenômeno a ser estudado passa a ser focalizado. Dessa forma:

Conforme compreendemos e temos efetuado e orientado nossas pesquisas, as *Unidades de Significado* se constituem pontos de partida das análises, busquem elas pela estrutura do fenômeno, busquem pelo dito em textos que se mostrem significativos em relação à pergunta formulada e ao fenômeno sob investigação. (BICUDO, 2010, p. 50).

Partindo disso, caracterizamos as unidades de significado em temas. O processo parte das unidades de significado já delineadas, portanto, retomando todo o material de análise, verificando sentidos em comum contidos nas entrevistas. A partir daí, o pesquisador irá descrever as intenções contidas em cada unidade de significado (Giorgi e Sousa, 2010). Por sua vez, estas descrições são denominadas neste estudo como temas, conforme mostra o Quadro 5.

Quadro 5-Amostra: Caracterização das unidades de significado em Temas.

Enunciados	Temas	Dimensões
Tem umas castanheiras. A gente vai juntar castanha lá!	Alimentação	

Fonte: Elaboração própria da autora, 2019.

A última etapa deste processo de análise permitiu desvelar a estrutura do fenômeno estudado que foi sintetizada em dimensões (Quadro 5), isto é, uma forma de categorizar e alcançar uma estrutura de compreensão do fenômeno vivenciado pelos diferentes participantes. Este processo metodológico demonstra o agrupamento de todas as partes isoladas inicialmente, representadas pelas as unidades de significado, seguido por um tema, por fim estão expressas nas dimensões. O que sobressai é o fenômeno da investigação, em vista disso as experiências individuais são tipificadas em resultados gerais (GIORGI e SOUSA, 2010).

Quadro 6-Amostra: Estrutura geral das análises postas em dimensões.

Enunciados	Temas	Dimensões
Tem umas....umas castanheiras. A gente vai juntar castanha lá!	Alimentação	Social

Fonte: Elaboração própria da autora, 2019.

Conforme afirmam os autores Giorgi e Sousa (2010), “A descrição dos sentidos mais invariantes, denominados constituintes essenciais da experiência, contidos nas várias unidades de significado, assim como das relações que existem entre estes últimos, resulta na elaboração

de uma estrutura geral”. Partindo disso, as dimensões interpretadas e expostas em categorias partem das relações entre os sentidos da fala dos participantes.

O processo final é a sintetização da narrativa dos participantes em dimensões que possam expressar a essência do fenômeno, contendo as partes principais e relações entre elas. Giorgi e Sousa (2010, p. 90) afirmam que “[...] as partes não são fins em si mesmas. Recorrendo a uma analogia estatística, diríamos que representam uma medida para uma tendência central. Expressam como os dados do objeto de investigação convergem”.

Nesta etapa temos alguns aspectos importantes para compreensão do fenômeno a partir das formas que os participantes percebem o mundo. Diante disso, enveredar por este método fenomenológico estabelece duas etapas para a discussão dos resultados: a Elaboração dos dados e o Diálogo com a Literatura. Assim, os autores Giorgi e Sousa (2010, p. 92) afirmam que “O método é descritivo até o quarto passo. Depois deste, o investigador é livre para elaborar os resultados da investigação [...]”. Essa afirmação nos permite caminhar pela perspectiva dos Estudos Culturais em busca da compreensão dos significados que produzem e propagam as representações.

5 ANÁLISE DE DADOS: REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO VIVIDO

Estaremos descrevendo inicialmente os elementos constitutivos dos espaços de vivências da comunidade ribeirinha buscando representar o lócus de pesquisa, relações dos participantes com a comunidade, a escola, suas inter-relações e a valorização das subjetividades das pessoas que lá vivem. Para o entendimento da constituição da floresta Amazônica, o estudo perpassou por vivências e experiências com o espaço, descrevendo suas ações cotidianas para compreender e interpretar os fenômenos que permeiam suas representações, para isto este estudo se inspira na perspectiva do método fenomenológico de análise, assim buscou-se os significados nas descrições e discursos dos estudantes ribeirinhos. De acordo com Bicudo (1994, p. 19) “É importante que seja destacado que o que é visto não é percebido de maneira isolada, mas em uma região de fenômenos co-percebidos. [...] Sujeito e fenômeno estão no mundo-vida juntos com outros sujeitos, co-presenças que percebem fenômenos”.

Partindo dos estudos culturais, tendo como ponto principal a noção de representação cultural proposta por Hall (2016), na qual manifestada pela linguagem, por sua vez não espelha a realidade, mas constrói interpretações. Assim, são descritos os aspectos gerais e específicos do contexto sociocultural em que os estudantes estabelecem relações. Uma leitura crítica acerca dos artefatos culturais adotados pela escola sob o olhar dos estudos culturais que permitem apreensão das imagens associadas à floresta Amazônica desvelando os seus significados por meio da produção de desenhos e narrativas presentes nas entrevistas.

Para o momento da entrevista foi redigido um roteiro, mas no decorrer do processo foi ganhando novos percursos a cada manifestação das vivências dos participantes. As entrevistas caminharam em prol dos interesses do nosso estudo, direcionando as relações com seu espaço. Diante disso, a cada menção do seu cotidiano, novas perguntas foram fluindo, e assim como as falas dos participantes emergiram aspectos característicos da comunidade, como o trabalho acerca da extração de madeira, produção e venda de espetos, o trajeto até a escola, funcionalidade do rio em suas vidas, entre outros aspectos.

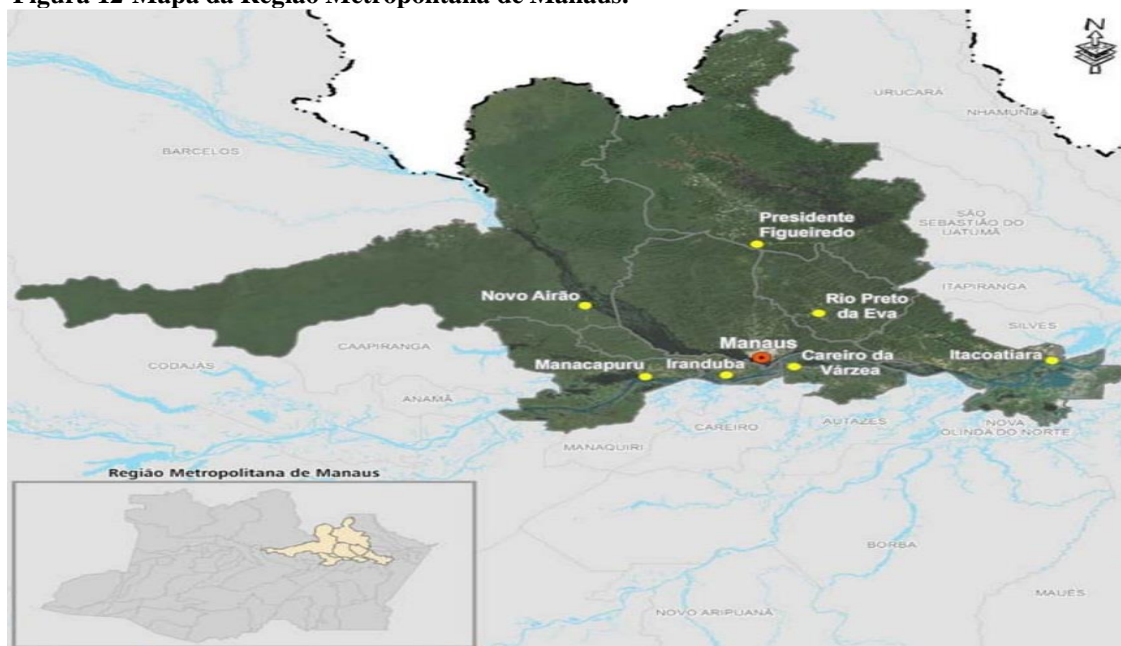
Este tipo de entrevista inspirada nos princípios fenomenológicos de acordo com os autores Giorgi e Sousa (2010, p. 82) “O objetivo de uma entrevista de investigação, no domínio da investigação fenomenológica, é uma descrição tão completa quanto possível da experiência vivida dos participantes sobre um determinado fenômeno de estudo”.

Partindo disso, a centralidade está em conhecer os fenômenos que permeiam a constituição dos significados acerca da floresta Amazônica, para que possamos conhecer as dimensões que os constituem.

5.1 Nova Jerusalém: A comunidade ribeirinha da cidade de Manaus

A cidade de Manaus, capital do estado do Amazonas, localizada na região norte do Brasil com 1.802.014 habitantes, segundo o último censo de 2010. Mas com estimativa para o ano de 2018, 2.145.444 pessoas, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE). Ao longo dos anos, a cidade vem ganhando novas reconfigurações morfológicas a partir das políticas de planejamento para a região. A Região Metropolitana de Manaus (RMM) é constituída pela cidade de Manaus e mais sete municípios do Estado do Amazonas: Careiro da Várzea, Iranduba, Itacoatiara, Manacapuru, Novo Airão, Presidente Figueiredo e Rio Preto da Eva e possui uma área de 101.475 km² (figura 12).

Figura 12-Mapa da Região Metropolitana de Manaus.



Fonte: Secretaria de Estado de Planejamento, Desenvolvimento, Ciência, Tecnologia e Inovação/SEPLAN-CTI, 2014.

A cidade é considerada como centro econômico da região Norte devido à instalação da Zona Franca, conhecido como Polo Industrial. E com isso ocorreu um intenso processo migratório, conseqüentemente um aumento populacional e uma expansão territorial a partir da década 60, mas vem ocorrendo desde a época da exploração da borracha no séc. XIX.

Devido à ocupação desenfreada a cidade vivencia o processo de reconfiguração cartográfica, apenas durante o desenvolvimento deste estudo, percebi que o mapa da cidade vai além da representação urbana. Em uma busca rápida no Google, ao digitar mapa da cidade de Manaus, aparecerá somente o perímetro urbano (ANEXO C), é curioso descobrir que o mapa da cidade de Manaus é enfatizado apenas pela área urbana, enquanto as comunidades ribeirinhas localizadas no Rio Negro, dificilmente são destacadas ou divulgadas.

Segundo relatos do gerente do departamento de geoprocessamento da SEMED/Manaus, a inclusão das comunidades ribeirinhas traçadas no mapa envolve aspectos logísticos e políticos. Até o momento do desenvolvimento deste estudo, não foi possível adentrar no assunto de demarcação territorial, até mesmo a fim de esclarecer as representações cartográficas disseminadas nos livros didáticos e mídias sobre a cidade de Manaus.

Partindo disto, a comunidade ribeirinha Nova Jerusalém (figura 13) é administrada pela cidade Manaus, por pertencer à região metropolitana. Fica localizada no lago do Mipindiaú, em terra firme, área instalada em torno do Rio Negro próxima das Anavilhanas, uma Unidade de Conservação (UC), área administrada pela esfera federal ela se encontra rodeada de outras Unidades de Conservação, entre elas a Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Rio Negro que está sobre administração estadual (ICMBIO).

O uso dos recursos naturais perpassa por uma política de monitoramento, portanto algumas áreas são consideradas proibidas para caça, pesca e derrubada de árvores. Frente a isso, as relações dos moradores com a região categorizada como sustentável somente foi percebido por meio das narrativas expressas pelos estudantes durante as entrevistas. Mais adiante, no tópico sobre a discussão dos resultados descreveremos as principais manifestações de conflitos socioambientais que foram apresentados pelos participantes.

A ocupação da região às margens do Lago Mipindiaú pelos moradores da comunidade Nova Jerusalém é dispersa comparada aos grandes municípios do Estado do Amazonas, pois algumas casas estão situadas no outro lado do lago, sentido oposto e outras estão alguns quilômetros distantes do conjunto representativo para conceituarmos como comunidade. Uma construção típica em toda região é encontrarmos uma igreja, na comunidade Nova Jerusalém a igreja instalada ao lado da Unidade Básica de Saúde pertence à congregação evangélica.

Esta comunidade vive um intenso processo migratório tendo maior percentual de ocupação por parte da população residente do bairro da Compensa, localizado na cidade de Manaus, e em menor proporção de outros municípios do estado do Amazonas.

A história do surgimento da comunidade Nova Jerusalém parte dos relatos de alguns comunitários, membros da comunidade, considerados como moradores antigos. Foram

entrevistados três moradores, ambos apontaram possíveis motivos para ocupação da área, como a passagem de uma congregação religiosa. Possivelmente, partindo destes indícios o nome da comunidade Nova Jerusalém e da escola municipal Bom Jesus partiu de alguma congregação religiosa. Fato semelhante ocorrido no período colonial onde a igreja influenciava na constituição das cidades atendendo os interesses dos colonizadores.

Diante destes relatos, as falas dos três moradores entrevistados convergem ao citarem o nome de um morador conhecido como Senhor Cordeiro que juntamente com sua esposa são representados como os percursores de ações comunitárias em prol ao crescimento da comunidade. Mas ambos não residem mais na comunidade.

Figura 13-Vista aérea da comunidade Nova Jerusalém.



Fonte: Departamento de Geoprocessamento SEMED/MANAUS, 2019.

Atualmente a comunidade tem novos moradores que desconhecem o processo histórico de ocupação, conseqüentemente a origem do nome da comunidade lhes parece uma incógnita, assim como os motivos do rio ser chamado de Lago do Mipindiaú. Entretanto, um morador chamado Francisco Antônio, conhecido como Tonico, nascido no município de Itacoatiara, mas que cresceu em Manaus. É considerado poeta e compositor pela comunidade, possui uma enorme simplicidade e humildade, presenteou-me com a história deste lugar por meio de uma linda poesia (figura 14), uma tentativa de buscar respostas para a explicação do surgimento da comunidade, representando sua vida e história. O conto poético foi apresentado oralmente, depois se transformou em melodia, Seu Tonico pegou o violão, pôs-se a cantar.

A composição poética produzida por Seu Tônico configura formas de pensar de compreender o mundo, procurando explicar a origem do lugar e os fenômenos naturais. Demonstra a riqueza de elementos culturais provenientes da floresta Amazônica, e a presença marcante das características dos povos indígenas. Durante minha caminhada na comunidade dialoguei com alguns moradores, e questionando sobre a origem do nome da comunidade e seus primeiros moradores, citavam o conto poético do Seu Tônico. Em vista disso, constatamos que os relatos orais propagam as primeiras impressões construídas por intermédio dos saberes locais.

Figura 14-Poesia sobre a origem da comunidade Nova Jerusalém

“Antes nesta região não existia nenhum morador
De repente apareceu uma índia chamada Aú
E depois de alguns tempos apareceu por aqui um índio muito carente chamado Mipindi
Mipindi botou os olhos na índia chamada Aú
Seu coração bateu forte e por ela se apaixonou
O índio muito carente quer sair do sofrimento
E dirigiu-se a índia e lhe pediu em casamento
O índio muito empolgado, o noivo da índia Aú foi fazer seu convite de casamento
começando pela aldeia do Apuaú
Ele veio baixando o rio e entra no Aruaú, o último o seu convite foi no Igarapé Açu
Essas três aldeias vizinhas vieram com muito amor pra prestigiar o casamento de
Mipindi e Aú
Este casal se casaram, casaram com muito amor
E hoje é conhecido como Mipindiaú
Esse casal multiplicaram com muita velocidade
E hoje, aqui se vê uma linda comunidade
Ela não ficou só aí, mas ela foi muito além
Hoje é reconhecida como Nova Jerusalém
Mipindiaú e o Amazonas é uma terra festil
Mipindiaú e o Amazonas fica aqui no meu Brasil”.

Francisco Antônio Pereira de Oliveira (Tônico)

Fonte: Transcrição da autora partir de áudio da poesia oral de Seu Tônico.

Mas o fator mais evidente da origem das ocupações são as migrações por parte da população residente na cidade de Manaus, no entanto não podemos descartar outros possíveis fatores para ocupação da região, por exemplo, a fuga das grandes cidades para uma vida tranquila. Procuramos o líder comunitário, conhecido por Seu Santarém, para ter acesso ao quantitativo de famílias que residem na comunidade, entretanto relatou-nos que não há registros, uma vez que impossível acompanhar o crescimento já que moradores residentes disponibilizam um terreno ao lado para seus familiares, provenientes da área urbana de Manaus, ou oriundos de outras localidades.

A partir disso, o crescimento populacional desta região vem refletindo no aumento do número de casas na comunidade, construídas de forma irregular que poderá ocasionar futuramente dificuldades de infraestrutura, saneamento, saúde, empregos, problemas comuns e presentes na capital. Atualmente, a região convive com crescentes casos de malária, ataques de morcegos e escorpiões, segundo o agente comunitário responsável pela Unidade Básica de Saúde (UBS) a ocorrência destes casos pode ser o reflexo do desmatamento.

Esta área apresenta maior receptividade e vulnerabilidade para incidência de doenças por não apresentar políticas para habitação e saneamento básico, mesmo sendo regida por órgãos responsáveis pela manutenção da área de Reserva Desenvolvimento Sustentável (RDS). Acreditamos que dimensão territorial dificulta o acesso ou a visita periódica às comunidades da gerência da (RDS) ou demais órgãos públicos.

Em vista disso, a comunidade demonstra estar desamparada, não foi possível presenciar ações sociais, por parte da gerência (RDS) ou propostas por parte da liderança comunitária em desenvolver atividades em prol do bem-estar de crianças e adolescente, deixando-os com o tempo ocioso e vulneráveis às drogas, uma das interferências das problemáticas da vida urbana.

Outras características urbanas são presentes na comunidade ribeirinha, como a atividade humana do acúmulo de resíduos orgânicos a céu aberto, promovendo assim, além da poluição do meio ambiente, o aparecimento de grande concentração de urubus. Durante minha permanência na comunidade, tive a oportunidade de presenciar atividades cotidianas dos moradores, tais como o descarte do lixo, um problema emblemático desta região. Existe uma medida paliativa para tentar diminuir os efeitos negativos desse problema que consiste, em algumas áreas, na existência de um buraco para descarte e queima do lixo doméstico.

A geração de renda praticada na comunidade vem de uma prática de grande impacto ambiental: a exploração de madeira para produção de espeto de churrasco, no qual pode ser observado na foto cedida por uma professora da escola (figura 15). Este trabalho representa a principal renda dos moradores, portanto as famílias se reúnem para sua fabricação, tendo maior percentual das mulheres nesta atividade, enquanto os homens se organizam e adentram a floresta em busca das árvores específicas para derrubá-las e trazê-las à comunidade, segundo relatos dos estudantes, as saídas para derrubada começa por volta das 4h da manhã para poder navegar em trajetos sinuosos e distantes para encontrar o tipo de árvore necessária.

Figura 15-Estudante do 9º ano da Escola Municipal Bom Jesus produzindo espeto para churrasco.



Fonte: Foto cedida por Cláudia Barros, 2019.

Conhecer a floresta, a partir das representações dos estudantes, passa por entender seu uso, inclusive para a produção de palitos de churrasco, prática que demanda a derrubada sistemática de árvores, como relatam os estudantes durante as entrevistas, em vista disso, constata-se a inexistência de técnicas de manejo florestal nessa atividade. Acreditamos que o monitoramento desta área pela gerência Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS) é feito esporadicamente pelo fato de não dispor de recursos humanos e materiais para desenvolver programas educativos como forma de conciliar conservação ambiental e modos de vida das comunidades localizadas nas extremidades da calha do Rio Negro. Esta área vive um intenso espaço de disputas, interesses conservacionistas versus a necessidade de subsistências destas famílias.

Iremos conhecer um pouco mais adiante por meio das falas dos estudantes, as técnicas utilizadas para exploração desta madeira, através desses relatos, perceberemos a forma como se relacionam com ambiente e constroem suas representações sobre a floresta Amazônica. Contudo, o conhecimento dos estudantes sobre os nomes das madeiras impressiona, eles relatam as formas de reconhecer a madeira dentro da floresta repleta de diversas outras árvores, assim como todo o processo de derrubada. A comercialização ocorre por duas formas: a primeira se refere à troca dos feixes de espetos (figura 16) por alimentos e demais produtos realizada nos comércios dentro da comunidade, conhecidos como tabernas que por sua vez revendem na área urbana de Manaus. A segunda alternativa, os próprios produtores revendem sua produção.

Figura 16-Feixe de espetos fabricados a partir da madeira extraída da floresta.



Fonte: Foto cedida por Cláudia Barros, 2019.

O valor de cada feixe é taxado de acordo com o valor estipulado pelo mercado, uma vez que as próprias tabernas ditam os preços. Portanto, o preço dos feixes oscila muito, assim como o quantitativo de espetos em cada feixe. Cada feixe de espeto é denominado pelos moradores desta região como milheiro, aspecto de múltiplos significados. Tal concepção demonstra um saber matemático baseado nas práticas culturais da comunidade ribeirinha.

Outras atividades econômicas com menor produtividade e subsistência vêm da pesca, roça, caça e artesanato. Como se trata de uma RDS a pesca em determinadas épocas é considerada uma atividade proibida, ocasionando um relacionamento conflituoso entre os moradores e os órgãos de fiscalização. Diante disso, o termo RDS é conhecido como algo negativo para alguns moradores, por sua vez procuram formas de realizar a pesca e a caça sem serem vistos, utilizando a chegada da noite e madrugada para realizar a ação.

Desse modo, alguns vivem de benefícios governamentais, mas evitam comentar sobre as bolsas. Assim como, esquivam-se em responder como ocorre o processo de ocupação da área, já que é possível presenciar a construção de novas moradias, por sua vez a matéria prima para esta construção vem de dentro da floresta.

5.2 A escola municipal Bom Jesus: uma instância educativa a partir da perspectiva dos Estudos Culturais

A escola ribeirinha, frente ao contexto institucional, não foge a regra, pois demonstra uma estrutura embasada em demandas institucionais estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED/MANAUS). Todo o andamento do processo de ensino e aprendizagem tem as diretrizes educacionais como parâmetro para o desenvolvimento da dinâmica escolar.

O contexto escolar da Escola Municipal Bom Jesus possui algumas particularidades. Dentre elas, por exemplo, está a administração de sua estrutura, a qual é realizada apenas pela gestora, sendo que a escola não dispõe de secretaria escolar ou pedagoga. Diante disso, as funções administrativas - matrículas, organização da logística da merenda escolar, reunião pedagógica, acompanhamento da frequência escolar, orientações pedagógicas em torno do planejamento, supervisão curricular, entre outras funções - ficam designadas à direção.

Por mais que haja um quantitativo reduzido de alunos e professores, a demanda de serviços é intensa e as responsabilidades administrativas demonstram ser mais complexas. Por exemplo, a comunidade dita responsabilidades de outros órgãos à escola, como o fornecimento de energia elétrica.

Outro fator complexo se refere à junção de turmas em uma mesma sala de aula: sexto e sétimo anos no período matutino; o oitavo e nono anos no período vespertino. O espaço único se torna uma problemática para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, uma vez que é ministrado conteúdos diferentes. A padronização tem como principal fator a aplicação dos conteúdos, como forma de atingir metas estabelecidas pela Secretaria de Educação e desencadeadas pelo indicador de qualidade do ensino no país, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Para alcançar índices considerados aceitáveis, a SEMED/MANAUS designou um órgão de gestão intitulado Gestão Integrada da Escola (GIDE), cujo objetivo é monitorar e propor melhorias ao ensino.

De acordo com depoimento de alguns professores, o GIDE fiscaliza e não monitora, pois o não cumprimento curricular gera algumas implicações à escola, como, por exemplo, relatórios explicitando o não cumprimento da proposta curricular. Outra medida é a sinalização da cor vermelha para escola, evidenciando que ela não está desenvolvendo os referidos conteúdos.

A partir desta demanda institucional, a veiculação dos saberes das comunidades ao currículo é uma tarefa considerada impossível. Uma vez que as políticas oficiais designam a carga horária para cada disciplina - o ensino de Ciências possui 120 horas trimestrais, por exemplo -, o professor procura ater-se à ministrar os conteúdos propostos pelo currículo.

A partir dos fatores indicados anteriormente, realizamos uma leitura crítica dos documentos que norteiam os processos de ensino e aprendizagem da Escola Municipal Bom Jesus. Perante essa leitura, nosso objetivo principal foi verificar as formas de representação da floresta Amazônica nos documentos pedagógicos, tais como proposta curricular e livro didático instituídos pela Secretaria de Educação de Manaus (SEMED/MANAUS). Contudo, focar nossa atenção na identificação das menções sobre a floresta não significa ignorar a constituição discursiva desses documentos, pois uma análise profunda destes documentos requer mais tempo para sua realização, uma vez que o currículo representa um artefato cultural produtor de representações, valores e saberes, operando como constituidor de identidades:

Da perspectiva pós-estruturalista, podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. (SILVA, 2010, p. 16).

Partindo disso, foram analisados três documentos: (i) Proposta Curricular; (ii) Projeto Educação Itinerante; e (iii) Livros Didáticos. Tínhamos o interesse de analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP), mas não tivemos acesso. Conforme a direção escolar o PPP se encontra na SEMED /MANAUS para análise e não havia uma cópia disponível na escola, assim como não foi possível ter acesso na Secretaria de Educação de Manaus.

A partir da convivência direta com a escola, percebemos que ela tem adquirido diferentes funções sociais, além de configurar-se pelas demandas socioeconômicas e, principalmente, políticas da sociedade. Assim, o ambiente escolar é considerado como um espaço que pode contribuir na constituição e afirmação identitária, assim como exclusão de determinadas culturas (KREUTZ, 1999). Em vista disso, a educação brasileira ainda carrega marcas de priorização de determinados conteúdos que estão intrinsecamente ligados às políticas públicas que, por sua vez influenciam nas ações educacionais. Todo este processo institucional pode ser considerado como reflexo da elitização dos saberes.

Diante disso, o conhecimento propagado dentro da escola esteve distante do contexto social vivido pelos estudantes. Durante longos anos, imperaram determinadas representações, por vezes excludentes, que perpetuaram uma visão homogênea do sujeito, do “outro” e do mundo. Partindo da perspectiva teórica dos Estudos Culturais, verifica-se uma polarização da cultura, de um lado, a elitista, de outro, a popular. Essa polarização vem se desestabilizando por meio de novas concepções frente o reconhecimento dos povos que por muito tempo estiverem às margens da história elitizada. Isto é, “[...] um projeto de pensar as implicações da extensão do termo cultura para que inclua atividades e significados das pessoas comuns, esses coletivos excluídos da participação na cultura quando é a definição elitista que governa.” (BARKER E BEEZER, 1994, p. 12 apud COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 36-37).

Tal desestabilização esteve mais evidente a partir da democratização da educação, a qual ampliou o acesso à escola e permitiu novas configurações sociais. A nova demanda de público foi encarada como um desafio e, para alguns, essa nova realidade foi tratada como empecilho à manutenção de um padrão educacional. De acordo com Coutinho e Sanfelice (2016, p. 24) “[...] a educação escolar tinha um caráter elitista seja pelo acesso restrito, seja pelo processo de escolarização que eliminava parte significativa dos sujeitos que a ela tinham acesso”. Partindo deste pressuposto, o currículo escolar tem sido um dos fatores que contribui para as desigualdades dentro das escolas, uma vez que é herdeiro de uma única acepção curricular.

Diante disso, surgiram interesses diferentes acerca dos propósitos curriculares. De um lado, certos grupos destacam a priorização da aquisição de conhecimentos clássicos pelos alunos; por outro lado, há quem acredite que essa determinação pode gerar desigualdades ao valorizar certos conhecimentos em detrimento de outros. Essas formas de expressões acerca do currículo perpassam as tendências educacionais que deixaram suas marcas na educação brasileira.

Cada tendência pedagógica norteava a definição de currículo e seus propósitos. Para Silva (2010), as teorias do currículo se constituem por relações de poder e saber. Assim, a democratização da educação trouxe novos anseios na busca pela implementação de uma educação igualitária.

Nos passos da democratização, grupos historicamente excluído - mulheres, povos indígenas, negros, sem-terra, homossexuais, povos tradicionais, entre outros - veem-se diante do desafio de garantir e manter sua permanência na escola. Por esse motivo, as normativas que regem o currículo escolar precisam ser capazes de responder aos desafios da escola contemporânea, dentre eles, o de reconhecer a diversidade cultural que forma a sociedade.

Os estudos de Krasilchik (1987), Candau (2012) e Molina e Freitas (2011) propagam a conexão fundamentalmente importante do acesso à educação igualitária e firmada na diversidade, garantindo, deste modo, o desenvolvimento pleno da cidadania. A partir disso, a formação de professores, currículo, livro didático e outros artefatos pedagógicos, precisa ser repensada a partir do olhar da diversidade cultural. As representações únicas sobre o povo brasileiro, expostas aos estudantes, podem produzir imagens que naturalizam a homogeneização da cultura, das identidades. Com isso, condutas e comportamentos são modelados. Dessa forma, este estudo busca abrir espaço para novas perspectivas, dando visibilidade à diversidade cultural em diferentes artefatos pedagógicos.

5.3 Os Artefatos Pedagógicos: Orientação Pedagógica nos anos finais do Ensino Fundamental para as escolas do campo, Proposta Curricular e Livro Didático

5.3.1 Orientação Pedagógica de Educação Itinerante e Proposta Curricular

Foram analisados dois documentos que norteiam o ensino e aprendizado, destinados à área ribeirinha, para fins de identificação das menções sobre a floresta Amazônica, em que contextos aparecem/se aparecem, como são apresentadas. O primeiro documento, intitulado *Orientação Pedagógica nos anos finais do Ensino Fundamental*, voltado para as escolas do campo, foi elaborado em 2013 e subsidiado pela Resolução 024/CME/2013. Essa deliberação estabelece normas e procedimentos para o funcionamento do Projeto Educação Itinerante do Ensino Fundamental – Anos Finais (SEMED/MANAUS, 2014, p. 1).

Segundo consta no documento, o projeto educacional iniciou em apenas três escolas como caráter experimental, no ano de 2003, a fim de viabilizar ações frente aos desafios de acesso ao 6º e ao 9º ano nas escolas rurais e ribeirinhas. Tais medidas foram oficializadas apenas no ano de 2005, o que permitiu a expansão do projeto para as demais escolas rurais por meio da resolução n. 003/05, do Conselho Municipal de Educação (CME).

Este documento é composto de orientações pedagógicas administradas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED/MANAUS) da região, e visam o cumprimento das normas que regem a educação no campo, isto é, a zona rural da cidade de Manaus, a qual é subdividida em duas áreas: rodoviária e ribeirinha. O reconhecimento das peculiaridades desta modalidade de ensino é explicitado na apresentação do documento:

Estes sujeitos têm suas próprias necessidades e, que devido a isso, são produtores de sua própria cultura e conhecimento. Essa mesma cultura deve ser levada em consideração no processo formativo/ educativo dos alunos, possibilitando transformações e melhorias na vida do sujeito do campo, permitindo assim sua permanência nas áreas onde residem. (SEMED, 2013, p. 2).

Diante desta proposição, a SEMED/MANAUS propôs orientações pedagógicas para atender o contexto das populações rurais e implicam diretamente nos modos de ser e agir do professor, no exercício de suas funções. Antes mesmo de adentrarem na escola, os docentes estão sendo interpelados pelas representações do ser, da escola, da comunidade ribeirinha, fomentadas por estas políticas institucionais.

Estas representações emergem das regulamentações do Projeto Educação Itinerante. Logo, carregam na sua intitulação sentidos subjetivos provenientes das necessidades longínquas vividas pelas comunidades ribeirinhas pertencentes a uma área de conservação, de aproximadamente 103 hectares. De acordo com a Secretaria de Educação, para atender esta área, foi preciso organizar as escolas em sete grupos, chamados de polos, sendo cada um composto por três escolas. Portanto, o professor de Ciências, por exemplo, precisa transitar nestas três escolas ao longo do ano letivo. Assim, a carga horária de 120 horas, correspondente ao currículo, é destinada para um trimestre.

Essas regulamentações apresentam em seu corpo propostas diferenciadas que propagam a conexão, fundamentalmente importante, à educação igualitária e firmada na diversidade, garantindo o desenvolvimento pleno da cidadania (BRASIL, 2003). Em face disso, elas operam como um dispositivo pedagógico, engendrado em diferentes artefatos culturais, que produzem efeitos na constituição identitária dos professores, dentro de uma rede de significações permeada pela cultura, política e poder (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003).

Durante a leitura do documento, foi constatado que não há referência aos termos Amazônia ou floresta Amazônica. Além disso, não haviam citações sobre a constituição da floresta Amazônica, isto é, sua flora, fauna, os povos que lá vivem, o contexto sociocultural, entre outros aspectos relativos à região. Dessa forma, não encontramos menções que podem ser interpretadas como integrantes das características específicas do território amazônico.

O documento também não traz uma descrição do que seja educação do campo na região Amazônica, apenas mostra o percurso histórico em torno do entendimento da caracterização do que seja a educação do campo, de forma generalizante. Não há um direcionamento em direção às particularidades da região norte, por meio de um conceito

próprio para o local. Com respeito às diversidades locais, o documento cita direcionamentos propostos pela LDB 9394/96, no art. 28:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

O currículo utilizado pelas escolas ribeirinhas segue o modelo da proposta curricular urbana. Como afirma o art. 72, do Diário Oficial do Município n. 3852, caderno II, “O Projeto Educação Itinerante adotará a Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental – anos finais do ensino regular” (2016, p. 7). Após a leitura desse documento, encontramos algumas incongruências perante as normativas apresentadas em relação ao trabalho do professor, o que constatamos com o vivenciado na prática.

Tais incongruências vão desde as imposições para se cumprir, num curto período, um conteúdo curricular pré-estabelecido, até a ausência de um encontro pedagógico, antes do início do ano letivo, que contemple o contexto ribeirinho, passando pela inadequação do material escolar à realidade local. Quanto ao último aspecto, o que se percebe é que há uma intensa cobrança para alcançar as metas propostas pela Secretaria de Educação e, em virtude disto, as diretrizes curriculares se baseia integralmente no currículo empregado nas escolas urbanas.

As particularidades citadas acima trazem elementos para uma discussão mais ampla no que tange a luta dos movimentos sociais do campo em prol de uma educação democrática. O acesso à educação reside em uma história de luta destes povos ao reconhecimento de sua identidade, cultura, saberes e suas relações socioeconômicas com o espaço local (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008). Portanto, a escola do campo precisa desenvolver práticas que atenda suas especificidades, mas que não limite o conhecimento a partir das representações ditas como verdades.

Diante disso, o Projeto de Educação Itinerante desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação, como artefato cultural, tendo um papel instituidor de cultura na produção de representações que infere diretamente na constituição das identidades docentes, implicam na forma como o currículo escolar está sendo ministrado interpelando, assim, a constituição das representações dos estudantes. De acordo com Hall (1997), elas são constituídas por inúmeros

significados que vão sendo produzidos, reproduzidos, fixados e organizados. Regulando, dessa maneira, as ações que norteiam o ser-fazer constituindo identidades.

Em vista disso, o segundo documento analisado se intitula *Proposta Curricular 6º ao 9º ano* e refere-se ao currículo escolar (sem data de elaboração). A proposta apenas traz notificações acerca da edição, que foi reformulada e revisada de acordo com as orientações da Lei de Diretrizes e Base da Educação 9394/96 (LDB) e que atende as demandas das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

O programa curricular é constituído por eixos articulatórios seguido dos conteúdos propostos a serem ministrados durante o ano letivo. No que concerne ao ensino de Ciências, os eixos são: (i) Ambiente Natural e Construído; (ii) Ser humano e Saúde; (iii) Recursos Técnicos e Tecnológicos; (iv) Ambiente e a Química do cotidiano; (v) Química; (vi) Introdução à Física; e (vii) Física.

A carga horária corresponde a 120 horas (ANEXO D), sendo três aulas por semana. Esta recomendação se restringe somente às escolas localizadas na área do perímetro urbano de Manaus, já que as escolas ribeirinhas seguem as recomendações do Projeto Educação Itinerante, no qual correspondem a 1 semestre, 24 aulas mensais, com 6 aulas semanais (ANEXO E). No entanto, foram constatados incongruências, já mencionadas anteriormente, em que no ano de 2019, a realidade mostra outra logística de distribuição de aulas, correspondente a 1 trimestre, 36 aulas mensais e 9 semanais (ANEXO F).

A partir disso, percebem-se as preocupações da secretaria municipal em manter um padrão universal curricular, as quais são perceptíveis quando se compara o cronograma de horas da área urbana com a ribeirinha, sendo que ambas possuem uma dinâmica totalmente diferente com relação aos aspectos sociais, culturais, políticos, dentre outros. A população ribeirinha está inserida no contexto da educação do campo, isto é, uma região constituída por diferentes povos, cada um com particularidades específicas, sendo que um povo ribeirinho das águas do Rio Negro difere do ribeirinho que vive nas margens do rio São Francisco.

Partindo desse pressuposto, a educação do campo abrange diferentes contextos sociais, culturais e econômicos em que se situam. Conforme o Decreto 7352/2010, em seu artigo I, que conceitua população e educação do campo:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural;

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. (BRASIL, 2010).

Diante desta preposição, percebemos a presença da diversidade cultural acerca da caracterização dos povos. No que circunda as áreas ribeirinhas, podemos encontrar diferentes comunidades: indígenas, quilombolas, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco-de-babaçu, pescadores artesanais, marisqueiras, ribeirinhos, entre outros (BRASIL, 2007). Em virtude disso, a valorização das especificidades de cada população dentro do contexto escolar se faz necessário para o fortalecimento identitário.

Assim, tendo como foco as menções sobre a floresta Amazônica na Proposta Pedagógica, identificamos quatro menções ao termo Amazônia/floresta Amazônica, conforme o Quadro 7.

Quadro 7-Identificação das menções sobre a floresta Amazônia na Proposta Pedagógica.

6° ANO/2° BIMESTRE	
EIXO: AMBIENTE NATURAL E CONSTRUÍDO	
CAPACIDADE	CONTEÚDO
-----	Os principais biomas brasileiros: Floresta Amazônica , Mata Atlântica, Cerrado, Caatinga, Pantanal e campos sulinos.
6° ANO/2° BIMESTRE	
EIXO: RECURSO TÉCNICOS E TECNOLÓGICOS	
CAPACIDADE	CONTEÚDO
Conhecer a proposta de energia solar para a Amazônia como instalação de painéis solares nos telhados das casas como elemento da política energética.	-----
7° ANO/ 1° BIMESTRE	
EIXO: AMBIENTE NATURAL E CONSTRUÍDO	
CAPACIDADE	CONTEÚDO
	Animais e vegetais da região Amazônica
Identificar as potencialidades existentes na biodiversidade da Amazônia.	-----

Fonte: Elaboração da própria da autora, 2019.

Dentre as quatro apresentações sobre a Amazônia, a predominância dos temas está relacionada ao aspecto natureza, o qual envolve a fauna e a flora. Em seguida, há a representação relacionada ao desenvolvimento econômico, político e social da região, uma

vez que parte de uma política energética. Porém, é totalmente descontextualizada da realidade local, pois a fonte de energia da comunidade Nova Jerusalém provém de gerador a óleo diesel.

Partindo disso, a proposta curricular apresenta uma estrutura unificada e ampla, aborda os conteúdos de forma geral, sem considerar o contexto local. As representações acerca da floresta Amazônica se enquadram no contexto da época naturalista, visível pela ênfase na fauna e na flora. Também, nota-se aspectos do período desenvolvimentista, por destacar o potencial econômico da região. Dando ênfase na separação entre cultura e natureza, a valorização da relação do homem com o meio ocorre de forma primária, ou seja, o indivíduo busca na natureza apenas a utilização de seus recursos naturais. A compreensão que temos sobre a cultura e a natureza vêm sendo construído por meio uma rede discursiva que nos interpelam de forma a concebermos os dois termos. Isto é,

[...] o entendimento de que a natureza é constantemente produzida na cultura através de diferentes discursos, entre eles, o discurso biológico; a compreensão de que a ciência é também uma das importantes produções culturais da sociedade; o reconhecimento de que os processos de significação, as negociações de sentido que acontecem nestas diferentes esferas tramam as redes de disputas de poder que se materializam, por exemplo, nos currículos escolares, nas peças publicitárias, nos trabalhos científicos, nas exposições dos museus, nas revistas e documentários que investigam e narram o mundo “natural”. (AMARAL, 2003, p. 35).

Ambas as representações - naturalista e desenvolvimentista - aparecem em menor grau quando comparadas com os demais temas abordados dentro do documento. Neste sentido, reduz-se a lista de conteúdos, priorizando conhecimentos técnicos e científicos, dando destaque ao ensino disciplinar. Tais afirmações partem das observações realizadas no contexto da escola ribeirinha, tendo em vista o trabalho intenso dos professores ao ministrarem todos os componentes em curto período de tempo.

Partindo do entendimento de que o currículo é um espaço de poder que produz estruturas sociais (SILVA, 2010), fica evidente que o currículo escolar vem selecionando determinados saberes, valores e práticas, ao mesmo tempo em que nega outros. Para contrapor esse contexto de desigualdade, o estudo das representações dos povos que residem na Amazônia poderá dar visibilidade aos elementos culturais que constituem as diferentes identidades, sendo que estão em constantes processos de constituição identitária.

5.3.2 Livros Didáticos

O Livro Didático (LD), considerado pelos professores como principal ferramenta pedagógica para estruturação do ensino e aprendizagem, vem assumindo diferentes papéis dentro da escola, uma vez que a escassez de recursos materiais e humanos tem deixado lacunas (MEGID NETO; FRACALANZA, 2003). Em vista disso, o LD tem recebido inúmeros significados, o que tem contribuído para a constituição de diferentes representações que vão desde o “amigo da escola”, “apoio do professor”, “instrumento de trabalho”, “auxiliar”, “norteador”, entre outras denominações. O seu surgimento advém de interesses políticos, econômicos, pedagógicos, ideológicos e culturais, sendo esse último aspecto pouco valorizado.

Em estudo especializado sobre o LD no ensino de Ciências, realizado pelos autores Garcia e Bizzo (2010), constatou-se que no Brasil as pesquisas se concentram nas áreas dos conteúdos, e pouco se discute sobre as formas como o livro é produzido, comercializado, bem como da relação dos estudantes e professores para a escolha do material. Diante disso, a eleição dos conteúdos como fator principal de discussão faz emergir as preocupações com relação às necessidades da escola, dentro do contexto em que ela está inserida.

Partindo deste pressuposto, ao direcionarmos a trajetória histórica do LD, é possível compreender influências externas à educação em torno da sua estrutura, advindos principalmente da dimensão política. De acordo com Matos (2012), durante o século XIX, os interesses estavam centrados em divulgar a nacionalidade brasileira. Esse é um indício histórico importante para a compreensão de como determinados modelos apresentados há mais de um século ainda estão presentes atualmente no processo de ensino e aprendizagem.

Em vista disso, o LD tem sido um dos instrumentos pedagógicos para a manifestação ideológica das classes dominantes. Em cada período histórico, o governo vigente decreta normativas em prol de seus próprios interesses. Atualmente, a educação brasileira está na mira dos ataques do atual governo, assim como a floresta Amazônica. Ambos estão sendo alvo dos propósitos de um grupo designado por seus integrantes como direita, mas com características extremistas ao disseminarem discursos autoritários.

Além das representações sobre a floresta Amazônica disseminada por este grupo, já mencionado no terceiro capítulo, os livros didáticos foram representados, conforme o presidente brasileiro, como “Os livros hoje em dia, como regra, são um montão de amontoado de muita coisa escrita. Tem que suavizar aquilo. Em falar em suavizar, estudei na cartilha 'Caminho Suave', você nunca esquece”. (GUIMARÃES, 2020).

Tal discurso reflete algumas ações de governos anteriores, como as realizadas pela Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), criada em 1938 durante o Estado Novo, época da gestão de Gustavo Capanema. A CNLD era composta por membros que controlavam e denunciavam o caráter ideológico presente nos livros (MATOS, 2012). Estamos revivendo tempos de radicalismo, no qual estão ressurgindo atitudes antidemocráticas, tendo como intuito solidificar o conservadorismo, a exaltação aos símbolos nacionais, desqualificação da pesquisa científica, o sucateamento das universidades públicas, a religião cristã como base da formação cidadão, a fragmentação do reconhecimento, valorização e respeito à diversidade cultural, o revisionismo da ditadura, extermínio dos indígenas, assim como o negacionismo histórico da escravidão, do preconceito, do racismo.

Todas essas características, sob nossa perspectiva, resumem a destruição da democracia. O mais alarmante é o retorno de ideias que visam a elitização da cultura, valorizando-se apenas a cultura erudita e negando-se, dessa forma, toda a diversidade cultural reconhecida a partir de um processo de contestação e reivindicação, o qual é permitida pelo estado democrático.

Por sua vez, a democracia consolidada por meio da Constituição Federal (1988), no seu art. 205, abriu caminhos para normativas que garantissem a inclusão das especificidades de cada região no currículo escolar, assim como a promoção à diversidade cultural. A partir da criação do Programa Nacional do Livro Didático, em 1985, temos um novo rumo à democratização da educação brasileira, mesmo sob o domínio do regime militar e suas medidas autoritárias (MATOS, 2012). Mas, somente a partir de 1996, o PNLD vem adotando medidas avaliativas para selecionar os livros que atendam as normativas educacionais, assim como disponibilizando um guia, contendo os livros aprovados, para que os professores façam a escolha do material.

A intenção, ao evocar estes fatos, é evidenciar como o Estado tem influenciado os rumos da educação ao ditar normas do que seja aceitável ou não para constar nos livros didáticos. É importante salientar que, no percurso histórico da educação brasileira, surgiram inúmeras políticas destinadas à avaliação, regulação e distribuição dos livros didáticos (MATOS, 2012).

Neste cenário ideológico de poder, o objetivo deste estudo vem verificar as formas como a floresta Amazônica é apresentada/se aparece nos livros didáticos de ensino de Ciências, presentes no contexto da escola ribeirinha. É natural podermos as representações com maior ênfase nos temas “meio ambiente” ou “natureza”, modelo de propagação deste tema padronizado e difundido por muito tempo nas escolas. Corroborando esta afirmação,

Costa (2017) traz uma discussão teórica acerca de como a Amazônia vem sendo apresentada nos materiais institucionais onde predomina o tema “natureza”, o qual os termos encontrados se restringem somente ao campo de conhecimento do ensino de Ciências.

O LD acaba se tornando um instrumento dominante na produção de estereótipos, configurando um importante artefato cultural e idealizando a Amazônia a partir de uma visão limitada. De acordo com Hall (2016), os estereótipos reduzem o todo a um conjunto de características reducionistas, como prática para produzir significados fixos. Partindo deste pressuposto, as relações estabelecidas com a floresta Amazônica, poderiam ser modificadas ou ampliadas pelo ensino formal, possibilitando a construção de outros significados. De maneira oposta, as representações permanecem as mesmas ou são reforçadas pelos discursos escolares.

Partindo disso, foram analisados quatro livros didáticos do ensino fundamental aprovados no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o período 2017-2019, correspondentes ao ensino de ciência (6º ao 9º ano), da obra coletiva intitulada Projeto Araribá (Figura 17). A análise buscou identificar as inferências sobre a Amazônia. Para isso, o número de vezes em que houve menção aos termos “Amazônia” ou “floresta Amazônica” foi levado em conta por unidade, destacando o contexto apresentado no LD e não o quantitativo de vezes em que aparecem.

Figura 17-Livro Didático: Projeto Araribá destinado do 6º ao 9º ano.



Fonte: Elaboração própria da autora, 2019.

Foram encontradas quinze menções sobre a floresta Amazônica abordadas em contextos que variam desde a flora e a fauna, recursos minerais e povos nativos. Como se trata de um livro do ensino de Ciências, as referências sobre a floresta estão relacionadas com mais intensidade à ideia de natureza. A coleção Projeto Araribá nos surpreende pela intensidade de imagens provenientes da região Amazônica, uma vez que estudos

especializados sobre o LD citam que dificilmente se encontra representações sobre esta região incorporando a diversidade cultural (COSTA, 2017).

A escolha do livro didático realizada pelos professores representa, em certo ponto, uma autonomia alcançada a partir da gestão democrática. Isso perpassa etapas de seleção pré-estabelecidas pelo PNLD, já que os livros disponibilizados para a escolha passam por um processo de seleção e aprovação que atenda as normativas educacionais, além de aspectos orçamentários. Dessa forma,

A indústria do livro no Brasil não depende de subsídios públicos para existir, mas seu principal consumidor é o Estado. A mercadoria principal das editoras são os livros didáticos, adquiridos por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). [...] Depois da aprovação dos livros, as editoras passam a ter menor concorrência e seu público-alvo passa a ser o professor que, com base nos livros apresentados no Guia do Livro Didático, escolhe qual coleção irá adotar. (MARTINS; SALES; SOUZA, 2009, p. 18- 19).

Em vista disso, os livros didáticos se moldam em parâmetros curriculares que atendam a critérios padronizados, assim como aspectos mercadológicos.

Segue abaixo os quadros correspondentes a cada ano escolar. Selecionamos algumas imagens para exemplificar as representações apresentadas sobre a Amazônia, sem a intenção de intensificar estereótipos ou apresentar um currículo ideal. Intencionamos trazer textos e imagens que mostrem as características da região, para que possamos fazer uma leitura crítica das representações que interpelam os estudantes por meio deste artefato cultural, o livro didático. Posteriormente, os itens das unidades serão discutidos frente à realidade da escola municipal Bom Jesus.

Quadro 8-Identificação das menções sobre a floresta Amazônia no livro do 6° ano.

6° ANO		
Tema da Unidade	Tema	Palavras associadas à floresta Amazônica
Unidade 1 - Um ambiente dinâmico	Relações alimentares entre os seres vivos (fig. 18).	Animais
Unidade 2- Bioma	Domínios morfoclimáticos brasileiros O domínio Amazônico	Fauna, flora e fatores abióticos
Unidade 3- Estrutura da Terra	A composição da crosta terrestre Os solos do Brasil	Minerais

Fonte: Elaboração da própria autora, 2019.


O livro do sexto ano, na unidade *Um ambiente dinâmico* (Figura 18), traz uma representação da cadeia alimentar que difere dos modelos presentes na área do ensino de Ciências, normalmente apresentada pela figura de um boi, capim, cobra, rato e gavião. A abordagem textual exposta pode desencadear inúmeras discussões relacionadas às experiências vividas pelos estudantes da área ribeirinha. Como afirma Bicudo (2010, p. 32), “No fluxo das vivências, o enlaçado nesse ato solicita outros atos cognitivos, articuladores e de comunicação a serem efetuados pela consciência, avançando com o processo de constituição e de produção do conhecimento”. A representação do boto no LD contrapõe a restrição do personagem da lenda folclórica, podendo intensificar a discussão sobre o conhecimento cotidiano presente na comunidade Nova Jerusalém, uma vez que este animal faz parte do contexto local.

Figura 18 - Relações alimentares entre os seres vivos.

ANALISAR

6. Leia o texto e responda.

O boto-cor-de-rosa é um mamífero encontrado nas bacias do rio Amazonas e do rio Orinoco. Na estação seca, habita os leitos dos rios. Na época das chuvas, avança por áreas alagadas nas florestas (igapós) e nas planícies (várzeas). Alimenta-se de peixes, como a piranha, o tamuatá e o bagre, de tartarugas, caranguejos e camarões.



Boto-cor-de-rosa (*Inia geoffrensis*).
(Rio Amazonas, 2011.)

a) Identifique no texto o hábitat em que os botos-cor-de-rosa vivem.

b) Com base nas informações do texto, é possível saber o nível trófico que o boto-cor-de-rosa ocupa em uma cadeia alimentar? Justifique.

GREGORY OCHOAUSCIENCE SOURCE/OMEDIA
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Fonte: Carnevale, Máira Rosa. Projeto Araribá Ciências, 2015.

Quadro 9 - Identificação das menções sobre a floresta Amazônia no livro do 7° ano.

7° ANO		
Tema da Unidade	Tema	Palavras associadas à floresta Amazônica
Unidade 3 – Classificação dos seres vivos	Por que classificar?	Animais
Unidade 4 – O reino das plantas I	Por uma nova atitude: Desmatamento na Amazônia e o clima no Brasil	Queimadas/desmatamento
Unidade 5 – O reino das plantas II	O reino das plantas Raiz O caule	Plantas
Unidade 7-Animais Vertebrados	Mamíferos	Animais
Unidade 8- Relações entre os seres vivos	Relações entre os seres vivos	Plantas e animais

Fonte: Elaboração da própria autora, 2019.

No LD do sétimo ano, encontramos sete menções sobre a floresta Amazônica envolvendo animais e plantas, em virtude do currículo programado para esta etapa de ensino, o qual possui como eixo central os reinos *Animalia* e *Plantae*. Tomamos como exemplo de discussão a unidade *Relações entre os seres vivos* (Figura 19), a representação do fruto típico amazônico, conhecido como castanha do Pará, e as relações com os animais – a cutia, por exemplo. Estes elementos fazem emergir algumas das características que constituem a floresta Amazônica, particularidades culturais que constituem o processo identitário dos estudantes ribeirinhos ao se identificarem com as imagens. Segundo Hall (2015), a identidade está intrinsecamente relacionada ao processo de representação. Diante disso, a familiaridade com aspectos do seu espaço vivência desconstrói padrões universais de ver animais e plantas como única forma ilustrativa da região.

Figura 19-Relações entre os seres vivos



Fonte: Carnevale, Máira Rosa. Projeto Araribá Ciências, 2015.

Quadro 10-Identificação das menções sobre a floresta Amazônia no livro do 8º ano.

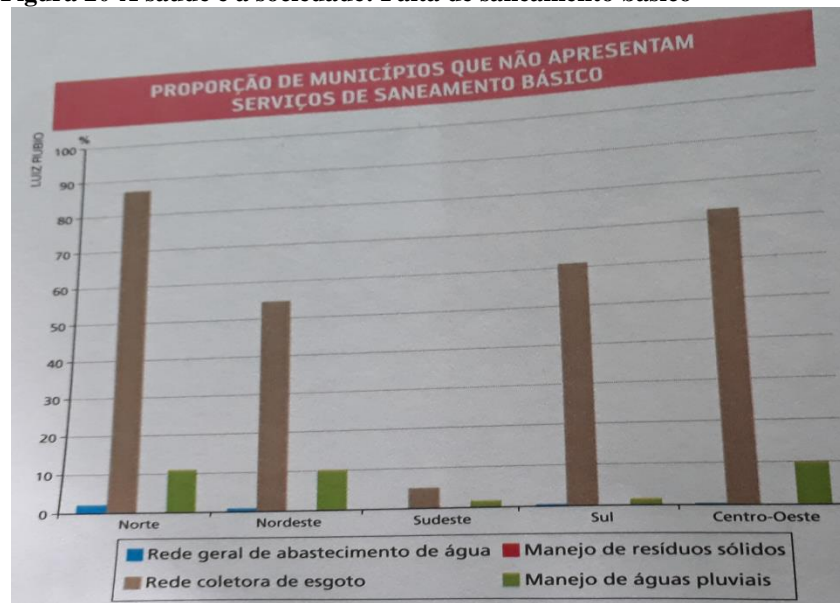
8º ANO		
Tema da Unidade	Tema	Palavras associadas à floresta Amazônica
Unidade 1- O ser humano e a organização do corpo	A saúde e a sociedade	Água/poluição ambiental

Fonte: Elaboração da própria autora, 2019.

Uma única representação exposta no livro do oitavo ano, na unidade *O ser humano e a organização do corpo*, expõe uma problemática de saúde frente ao uso da água, em que desencadeia discussões ambientais. Em um trecho cita que “A poluição ambiental das áreas urbanas e rurais está associada a altos níveis de insalubridade [...]” (CARNEVALLE, 2014,

grifo nosso). No gráfico abaixo (Figura 20), o livro demonstra o percentual de saneamento básico presente nas regiões brasileiras, entre elas, as regiões que abrangem a floresta Amazônica. Esta menção reflete as observações descritas sobre a comunidade Nova Jerusalém quanto à expansão da ocupação e crescimento populacional. Uma representação com grande potencial para visibilizar as políticas públicas de saneamento básico vivenciado pelos estudantes ribeirinhos.

Figura 20-A saúde e a sociedade: Falta de saneamento básico



Fonte: Carnevalle, Maíra Rosa. Projeto Araribá Ciências, 2015.

Quadro 11-Identificação das menções sobre a floresta Amazônia no livro do 9º ano.

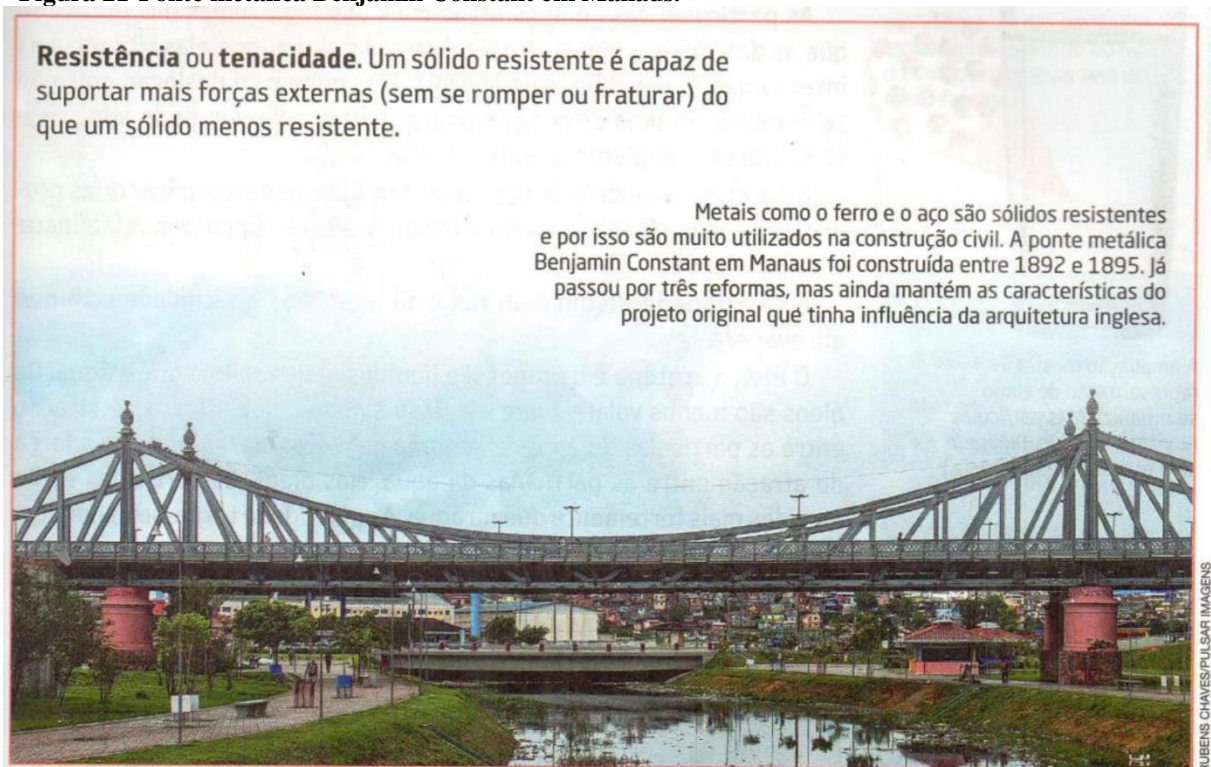
9º ANO		
Tema da Unidade	Tema	Palavras associadas à floresta Amazônica
Unidade 1-Propriedades da Matéria	Estados Físicos da matéria	Metais
Unidade 3 – Substâncias e Misturas	Substâncias e Misturas	Plantas/ povos indígenas

Fonte: Elaboração da própria autora, 2019.

O livro do nono ano possui duas unidades imersas em contextos culturais específicos da região amazônica, como exemplo ilustrativo para compreensão das temáticas. Na unidade *Propriedades da Matéria*, a região é representada por meio da ilustração da ponte Benjamin Constant, construída em 1892 e localizada na cidade Manaus, capital do Estado do Amazonas.

A ponte metálica exemplifica o potencial do ferro e do aço, assim como a influências culturais europeias. É interessante destacar que essa construção representa o ideário da sociedade do século XIX, conhecida como *Belle Époque*, quando a cidade adotava os moldes urbanísticos e culturais europeus, uma exaltação à considerada alta cultura. A leitura dessa imagem, na perspectiva pós-estruturalista, emerge da desconstrução do eurocentrismo. Segundo Pereira e Dinis (2015, p. 3), este viés de pesquisa “pode redefinir e problematizar nossas concepções de educação, cultura, identidade, pedagogia, currículo, avaliação, dentre outras que foram consolidadas durante nosso percurso acadêmico e formativo”. Assim, a discussão dos dois elementos químicos: o ferro e o aço vêm pautados a partir de todo um contexto histórico, social e cultural da cidade de Manaus.

Figura 21-Ponte metálica Benjamin Constant em Manaus.



Fonte: Carnevale, Máira Rosa. Projeto Araribá Ciências, 2015.

A terceira unidade do LD do nono ano, há a demonstração das temáticas *Misturas e Substâncias*, a partir da origem, da plantação, do uso, do preparo e do consumo da mandioca.

Originária da América do Sul, essa planta representa um dos principais alimentos consumidos pela população brasileira (EMBRAPA). O destaque ao polvilho no tópico da unidade vem ampliar o conhecimento acerca da mandioca, pois, conforme o texto, é a partir dela que são originados inúmeros derivados, tais como as farinhas. Na segunda página da terceira unidade temos a imagem de uma indígena, identificada como da tribo Kalapalo. A literatura especializada sobre os povos indígenas traz novas denominações como forma de substituição do termo “tribo”, empregada pelos colonizadores. Atualmente, é preferível designações como povos originários, etnias, indígenas. Segundo afirma Ferretti (1995), a palavra tribo intensifica a polarização entre civilidade e selvagem, vem carregada de etnocentrismos e inviabiliza as identidades dos povos indígenas. Ou seja:

A etnia é o termo que utilizamos para nos referirmos às características culturais – língua – religião, costume, tradições, sentimentos de “lugar” – que são partilhados por um povo. É tentador, portanto, tentar usar a etnia dessa forma “fundacional”. Mas essa crença acaba, no mundo moderno, por ser um mito. [...] *As nações modernas são, todas, híbridos culturais.* (HALL, 2015, p. 36, grifo do autor).

Corroborando com esta proposição, Kreutz (1999) cita que “a identidade étnica vai se reconstruindo e reconfigurando ao longo do processo histórico”. Na segunda página da unidade, em um verbete, o livro cita que a técnica de extração da mandioca tem sido realizada pelos indígenas muito antes da chegada dos colonizadores. Assim, os discursos expostos por meio de imagens e textos conduzem a novas representações sobre os indígenas.

Figura 22- Uso da mandioca pelos indígenas do Xingu/MT.



Fonte: Carnevalle, Máira Rosa. Projeto Araribá Ciências, 2015.

5.4 Representações associadas à floresta Amazônica

Neste item, apresentamos dados iniciais das menções dos estudantes acerca da primeira imagem sobre a Floresta Amazônica, coletadas por meio de questionário (APÊNDICE C). Partindo dele, as representações são constituídas por meio das relações culturais, a partir de um universo de mecanismos oriundos de diversas dimensões, sejam elas sociais, econômicas, sejam elas políticas, entre outras variáveis. Em vista disso, elas não operam isoladamente; portanto, a escola como um espaço institucionalizado se torna um ambiente propício para afirmação das representações. Partimos da premissa de que os estudos culturais consideram que todo artefato cultural opera como constituidor de significados (COSTA,2005).

Diante desse pressuposto, identificamos a valorização de algumas falas em detrimento de outras, em que são reguladas práticas sociais, induzindo formas de agir, ocasionando efeitos práticos e reais (Hall, 1997). Cabe destacar que, neste estudo, as representações são denominadas culturais, pois a análise parte dos estudos propostos por Stuart Hall (2016).

Esse estudo apresentou, no tópico *Das representações da Amazônia às Amazônias*, os modos de ver a floresta Amazônica mais recorrente divulgada desde a época das primeiras explorações europeias. Durante todo um percurso histórico, até os dias atuais, é possível ouvir algumas das expressões relacionadas à floresta construídas a partir de um olhar externo, movido por interesses diversos.

De acordo com Bueno (2002, p. 2), “Existem dois tipos principais níveis de construção da representação sobre a Amazônia: o exógeno, estruturado pelos discursos enunciados externamente, e o endógeno, elaborado pelos protagonistas que vivem na região”. Diante disso, utilizamos dois instrumentos de coletas: (i) questionário e (ii) entrevistas, para compreender quais representações os estudantes de uma comunidade ribeirinha têm sobre a Amazônia, e por quais dimensões são estruturadas. Temos um panorama das representações culturais que circundam nas relações que estabelecem em seu dia a dia (APÊNDICE G).

Primeiramente, foram coletadas as primeiras impressões sobre a floresta por meio da aplicação do questionário, no qual participaram 34 estudantes, sendo 18 do sexo masculino e 16 feminino. Desse total, 32% se encontram em distorção entre idade e série (APÊNDICE G). O questionário é constituído de duas questões: a primeira se refere à seguinte pergunta: *qual*

palavra vem sua mente ao ouvir falar em floresta Amazônica?; a segunda, dando ênfase a primeira questão, seguido de produção de desenho: *Desenhe a floresta Amazônica, sugerindo um comentário/ou explicação acerca da produção.*

No quadro 12, temos as palavras citadas pelos estudantes ao associar a primeira imagem à floresta, levamos em consideração todas as palavras presentes, pois houve casos que o estudante mencionou duas ou mais palavras; portanto, todas estão contabilizadas, e não apenas uma como é sugerida na questão.

Quadro 12-Menções dos estudantes acerca da primeira imagem sobre a floresta Amazônica.

Palavras associadas à floresta Amazônica	Quantitativo de vezes mencionado
Árvore	09
Mato	08
Animais	07
Natureza	03
Linda	03
Flores	02
Bicho	01
Madeira	01
Amazonas	01
Pessoa	01
Legal	01
Vitória- régia	01
A casa do indígena	01
Frutas	01
Plantas	01
Curupira	01
Guerra do Exército	01
Não escreveu	01

Fonte: Elaboração própria da autora, 2019.

A partir dos dados obtidos, a palavra “árvore” foi a mais citada pelos estudantes, e, em vista disso, ela vem em primeiro lugar, associada à imagem da floresta Amazônica, seguida das palavras “mato” e “animais”, dentre outras. Durante a categorização das palavras, fomos considerado o campo semântico, a fim de reunirmos uma palavra que pudesse expressar o mesmo significado; por exemplo: houve casos que foi mencionado “árvore” e “flor” no singular e plural, assim como foi expresso em dois gêneros para as palavras “mato” e “mata”, “lindo” e “linda”. Seguem em apêndice os dados dos estudantes e suas respectivas menções iniciais.

Conforme o entendimento que temos acerca do que seja natureza, meio ambiente e floresta, esses dados podem fazer parte de diferentes grupos teóricos para interpretação (BUENO, 2002). Algumas palavras citadas pelos estudantes poderiam ser entendidas com

mesmo significado. Tais dados são semelhantes com os resultados obtidos na pesquisa de Bueno (2002), o qual apontou o termo “natureza” com representação da Amazônia.

No entanto, nosso estudo se inspira em uma perspectiva pós-estruturalista e método de análise fenomenológico. Em vista disso, nosso intuito é promover reflexões, compreender como se constituem o fenômeno de pesquisa, assim como desconstruir verdades construídas acerca das representações da Floresta Amazônica. Diante disso, a intencionalidade desse questionário vai além de buscar indicadores de palavras associadas à floresta, mas, sim, entender os espaços vividos e as dimensões que os interpelam na produção de significados.

Partindo disso, tomando a primeira palavra mais citada para correlacionar a imagem da Floresta Amazônica, temos o termo “árvore” citada nove vezes. A compreensão da importância dada a essa palavra emerge das entrevistas; sua indicação perpassa desde um elemento importante para constituição do conceito de floresta ao seu uso para o lazer, habitação e trabalho.

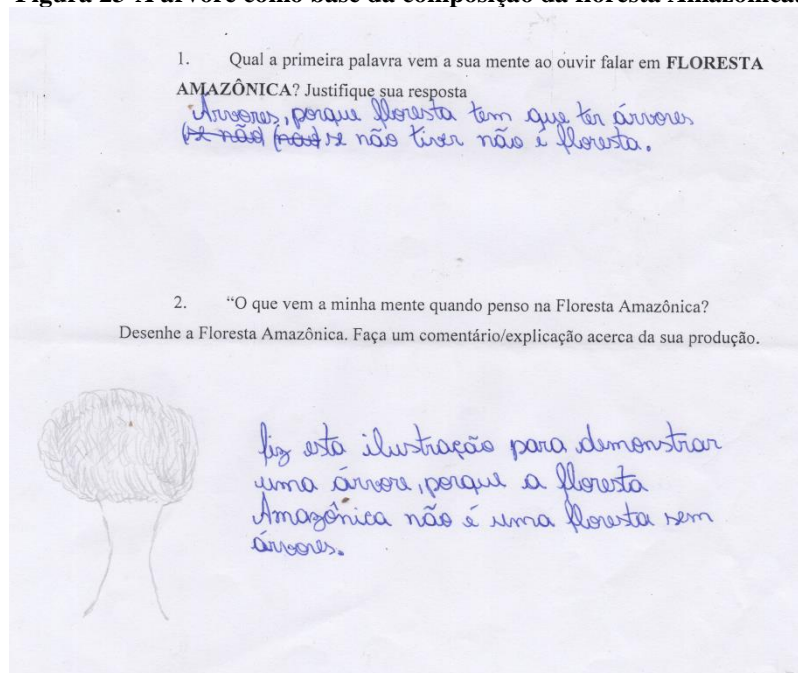
As manifestações dos estudantes demonstram diferentes significados que vão muito além de um componente importante para formação do conceito de floresta. Abaixo, ilustramos os significados das palavras citadas a partir das produções pertencentes ao questionário. De antemão, os estudantes são identificados, inicialmente, pela letra P (participante), seguidos do número correspondente à posição da catalogação dos seus dados, que constam em apêndice G.

Partindo da palavra mais citada, temos como símbolo mais propagado atualmente nas mídias a “árvore”. Ela tem ganhando maior destaque quando o assunto é queimadas/desmatamento desenfreados ocorridos principalmente durante o ano de 2019 (BRANDALISE, 2019). Sua representatividade, já discutida no terceiro tópico deste estudo, emerge do papel fundamental na composição da floresta, da vida, harmonia ambiental, sobrevivência, futuro do planeta, dentre tantas outras imagens para aqueles que compartilham o pensamento da floresta na sua composição original.

Há o grupo que visa expandir o agronegócio e não reconhece a árvore como integrante daquele espaço; portanto, as queimadas são ação rápida para limpar área. Ademais, existem outros que a consideram uma matéria-prima importante economicamente para alguns fins. Vale lembrar que nem toda árvore é considerada como produto econômico; portanto, durante o desmatamento, muitas são descartadas.

Diante disso, os modos de ver uma floresta tendo a árvore como componente principal foi explicitado na produção da estudante do 9º ano, identificada como P31.

Figura 23-A árvore como base da composição da floresta Amazônica.



Fonte: Dados coletados, 2019.

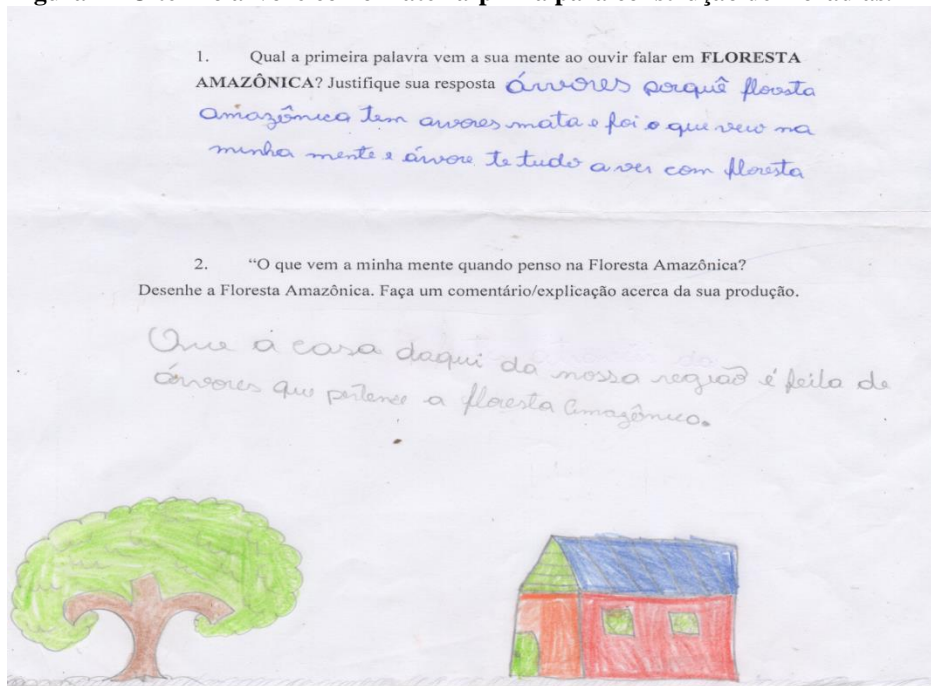
Partindo disso, ao buscar o conceito de floresta, o Sistema Nacional de Informações Florestais (SNIF, 2018) tem como parâmetro popular os seguintes conceitos: “qualquer vegetação que apresente predominância de indivíduos lenhosos, onde as copas das árvores se tocam formando um dossel”. De acordo com SNIF (2018) há a existência de inúmeros termos populares, tais como: mata, mato, bosque, capoeira, selva.

O Serviço Florestal Brasileiro, no desenvolvimento de seus trabalhos e na elaboração dos relatórios nacionais e internacionais sobre os recursos florestais do país, tem considerado como floresta as tipologias de vegetação lenhosas que mais se aproximam da definição de florestas da Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO). (SNIF, 2018).

Essa proposição nos remete que o reconhecimento de floresta parte dos interesses econômicos ao considerar o valor acerca da madeira. Se partíssemos dessa concepção de floresta, a fauna, os minerais e as populações que lá vivem estariam excluídos. Como destaca Sampaio (2012), cada significação atribuída a Amazônia demonstra as maneiras de pensar e intervir.

Para ilustrar os modos de ver a floresta por meio do termo árvore como matéria-prima para fabricação de moradias, tomamos como exemplo a produção da estudante do 9º ano, identificado como P29.

Figura 24-O termo árvore como matéria-prima para construção de moradias.



Fonte: Dados coletados, 2019.

O item 2 do questionário contribui para compreendermos todo o contexto e as motivações que levaram a estudante P29, a destacar o termo árvores como primeira imagem da floresta Amazônica, pois a estudante comenta os motivos da sua eleição se referindo ao uso da árvores como matéria-prima na construção de casas da comunidade. As práticas culturais que vivencia foram explicitadas durante a entrevista, relatando que sua subsistência depende da produção de espeto de churrasco, assim como as construções das casas dependem da extração da madeira. Segue o fragmento da entrevista realizada com a P29:

Pesquisadora: É...a sua família que mora lá no Lindo Amanhecer, como é que vocês fazem para obter os alimentos? Por exemplo, como é que você se alimenta de manhã?

P29: De manhã...tipo... tem vez que a gente não tem nada pra comer! Mas... Às vezes a mamãe da um jeito...tipo (indecifrável) porque tem taberna, mas nem todos gostam de vender fiado, como que a gente chama..

P29: Aí...como a gente trabalha em espeto, a gente promete, tipo, entregar o espeto tal dia, dá, as vezes, vende, quando não...a gente empresta do vizinho!

Partindo disso, no contexto da comunidade Bom Jesus, imersa em uma Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS), a segunda palavra mais citada foi “mato”, pode ter inúmeras interpretações; mas, somente pode ser compreendida no convívio e diálogo com os estudantes. Como afirma Bicudo (2010, p. 38), “Conforme nossa compreensão, as vivencias

nos são dadas pelas expressões daquele que as experiencia e por isso a descrição torna-se ponto chave da pesquisa qualitativa fenomenologicamente conduzida”.

Diante disso, a descrição realizada por meio de diferentes modalidades de expressão nos conduz compreender o espaço vivido pelo estudante. Partindo disso, destacamos a segunda palavra mais citada “mato”. A menção desse termo se refere à floresta, ou seja, falar sobre ela, assim como significar o local de trabalho ou matéria-prima. Como podemos perceber, por meio das falas de um dos estudantes, identificado como P29:

P29: “ajudar limpar o roçado [...] tipo quando a gente corta **mato**”.
 “ele vai dia de domingo pro **mato**, serrar e trazer [...]”
 “Era cipó do **mato**.”
 “A gente vai pro **mato** também, tipo quando meu tio tava atrás de madeira, eu tava atrás de cipó (risos) entendeu? pra poder fazer a cesta.”

Na fala de outro estudante, identificada como P30, o termo “mato” é referido como o lugar onde mora, indicando a noção de territorialidade, demonstrando o sentimento que tem com o espaço. De acordo com Hall (1997), nossas identidades se constroem no interior da representação por meio da cultura. Em vista disso, as relações identitárias apresentadas na fala da estudante são conflituosas em torno das relações com o lugar, assim como as características descritas da comunidade em que vive.

Pesquisadora: Você gosta de morar na comunidade Nova Jerusalém ?

P30: Não.

Pesquisadora: Por que não?

P30: Porque eu não gosto de **mato**.

Pesquisadora: Mas por que não gosta do mato?

P30: Eu nasci em Manaus, tudo bem, mas eu cresci aqui, eu acho que já devo ter enjoado de olhado muitas vezes pra isso, né!

Em outro diálogo, o conhecimento que se tem da localização e do que seja a floresta Amazônica transparece a partir da relação com o espaço experienciado. Como afirma Bicudo (1997, p. 86), “Para Merleau Ponty, o mundo percebido é a primeira realidade, o ser verdadeiro, o realmente real. Quer dizer com isso que o mundo percebido é o fundante sempre presente em toda racionalidade, em todos os valores e em toda existência”.

Pesquisadora: Mas, você sabe onde que fica a floresta Amazônica?

P10: Onde nós estamos, tudo isso aqui, nosso **mato**.

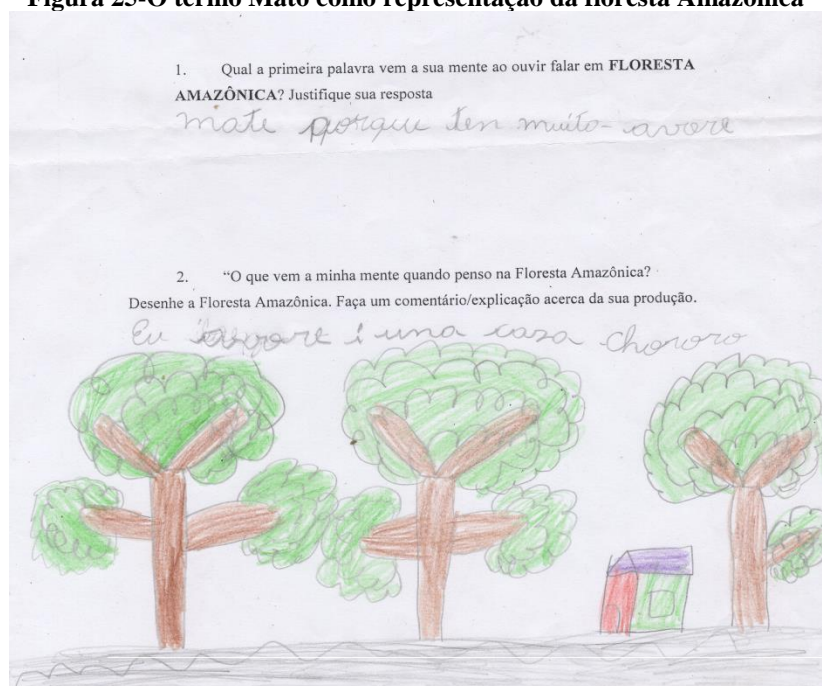
Esses trechos provenientes das entrevistas são apenas alguns exemplos para compreendermos os motivos da escolha dos termos como primeira imagem associada à Floresta Amazônica. Suas representações culturais instituem significados próprios provenientes das relações que estabelecem com o espaço.

Apesar de residirem uma região imersa em área de floresta, os estudantes não estão imunes aos discursos circulantes propagados pela mídia, internet, dentre outras instâncias culturais que lhes interpelam para produção de significados instituem na constituição de suas representações. Uma vez que há televisores em algumas casas e alguns estudantes possuem celulares, tipo *smartphones*. Ao questioná-los sobre os porquês de portarem o celular na comunidade, já que não há sinal de telefonia, os estudantes responderam que, quando vão a Manaus ou outras localidades, conseguem ter acesso à internet.

De acordo com Hall (2016), os significados são construídos e produzidos, e são essas práticas que produzem significados são as representações culturais. Para uma melhor compreensão das palavras emergidas pelos estudantes, selecionamos alguns desenhos que concerne à segunda pergunta do questionário, a fim de que possamos compreender o seu contexto sociocultural. Os estudantes selecionados tiveram suas entrevistas transcritas na íntegra fornecendo mais subsídios para que contribuam na compreensão dos fenômenos que instituem as dimensões acerca da representação cultural da floresta. Tais dados são discutidos no próximo subtópico.

A menção do termo “mato” evocado pela estudante, identificado neste estudo como P10, expõe, por meio do seu desenho, o lugar onde reside, conhecido como Xororó. Trata-se de um local de difícil acesso, situado nas proximidades da comunidade Lindo Amanhecer. Segundo P10, é repleto de árvores e possui um igarapé com água cristalina (figura 25).

Figura 25-O termo Mato como representação da floresta Amazônica



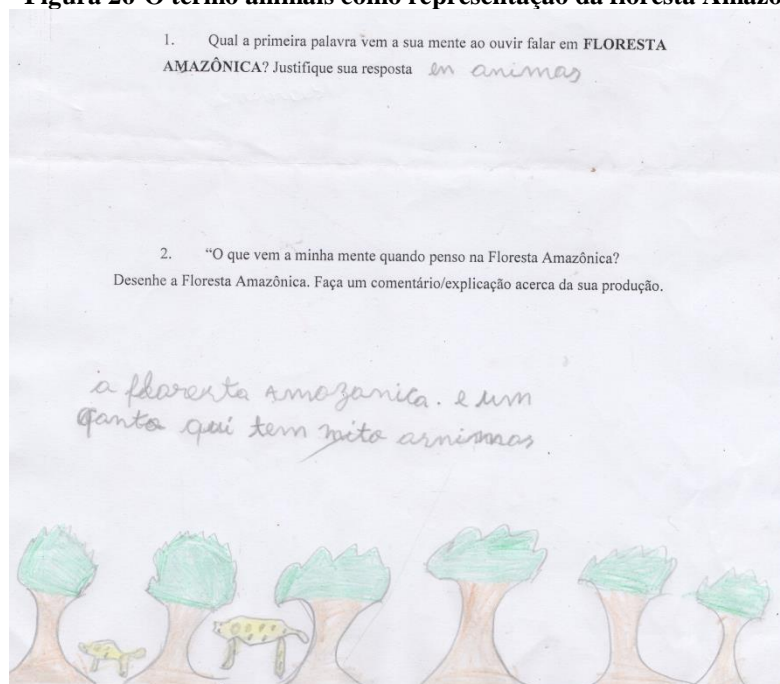
Fonte: Dados coletados, 2019.

É importante salientar que as entrevistas foram importantes para conhecer a leitura da região por meio do olhar dos estudantes que lá vivem. As palavras isoladas sem o contexto em que se referem ou onde estão inseridas podem levar a interpretações equivocadas, já que os desenhos carregam suas subjetividades. A menção de uma palavra por si só não traz a riqueza de detalhes quanto à referência dessa palavra, a partir de um desenho ou uma explicação.

Acima, foram citados apenas dois exemplos entre muitos produzidos pelos estudantes. Diante disso, a representação é um ato criativo, partindo da perspectiva construtivista abordado por Stuart Hall (2016). Assim, os desenhos expressam significados por meio da linguagem entre si e do mundo. E é por meio dela que os significados ganham sentidos e transmitem os contextos sociais e culturais vivenciados; portanto, a linguagem manifesta as representações culturais.

E como terceira palavra mais citada temos “animais”. Entre as três produções, uma chama bastante atenção pela história de vida relatada durante a entrevista. Sua relação com a região vem sendo constituída a partir das suas ações cotidianas predominam no ato de caçar. A caça para esse estudante, o qual é identificado como P20, é essencial para sua subsistência; ele também participa da extração da madeira para fabricação do espeto de churrasco (figura 26).

Figura 26-O termo animais como representação da floresta Amazônica.



Fonte: Dados coletados, 2019.

Diante disso, a caça possui uma forte representatividade, e sua relação com natureza está intrinsecamente correlacionado à obtenção dos alimentos para sua subsistência como também para o entretenimento. O estudante enfatiza que, quando não vai à escola, vai para ao mato. Contudo, os animais têm sido sua maior ligação com floresta; descreveu os instrumentos utilizados para caçar; entre eles, a espingarda. Segue um trecho transcrito abaixo:

Pesquisadora: Ta bom, e assim... Você falou que faz espeto, depois vai brincar, eai a alimentação? De onde vêm os alimentos?

P20: Os alimentos pra dentro de casa?

Pesquisadora: isso

P20: Nos mata, come, caça de noite... (indecifrável)

Pesquisador: Uhum, você caça?

P20: Sim

Pesquisadora: O que geralmente você já caçou?

P20: Eu matei duas araras só com um tiro

Pesquisadora: Duas araras, nossa... Você comeu a arara?

P20: uhum

Pesquisadora: E assim, você caça todos os dias ou não?

P20: não... às vezes, quando não vou pra escola, quando não tem aula de manhã, aí eu vou pro mato.

As práticas culturais relacionadas ao uso dos recursos naturais estão pautadas na subsistência dos povos da floresta e não aos interesses comerciais oriundos do mercado. Esses relatos podem desestruturar todo um conceito construído da população ribeirinha, como defensora da natureza. Tal representação é disseminada principalmente pelas mídias, livros,

internet, demais instâncias culturais. No estudo de Sampaio (2012), intitulado “*Uma floresta tocada apenas por homens puros...*” Ou do que aprendemos com os discursos contemporâneos sobre a Amazônia, ele discute os discursos produtores de representações acerca da Amazônia e as populações tradicionais, bem como expõe a sustentabilidade como dispositivo regulador sobre a floresta e dos povos que nela vivem.

Os dados obtidos pelo questionário, tendo as entrevistas como suporte para desvelar os olhares dos estudantes acerca de suas vivências, contribui dar visibilidade às formas como as suas identidades são interpeladas pelos significados que emergem das suas relações socioculturais. O próprio ambiente que circunda a escola expõe um cenário diversificado carregado de particularidades. Em vista disso, é por meio das narrativas coletadas durante as entrevistas que observamos os fenômenos que constituem as dimensões provenientes das representações culturais, ou seja, os significados produzidos sobre a floresta.

5.5 Representações da Amazônia sob o olhar ribeirinho do Lago do Mipindiaú

As falas expressas durante as entrevistas são concebidas neste estudo como elementos fundamentais para compreensão do fenômeno a ser investigado. A manifestação dos fatos vivenciados pelos participantes por meio da linguagem oral constitui um modo de expressão, possibilitando estruturar o vivenciado (BICUDO, 2010). Corroborando com essa proposição, de acordo com Hall (2015), a linguagem atribui sentido. Em vista disso, os significados são compartilhados pela linguagem, que, por sua vez, funcionam como sistema de representação.

Na análise proposta inspirada no método fenomenológico, partimos do pressuposto de que os estudantes reconstroem toda sua história por meio de representações significativas do seu cotidiano que estão intrinsecamente ligadas à região onde vivem. Partindo do entendimento de representação que provém dos estudos propostos de Hall (2015), segundo o qual o termo “representação cultural” é oriundo de uma perspectiva construtivista. Diante disso, a categorização das representações culturais dos estudantes é instituída a partir da compreensão de cultura como significados compartilhados.

Partindo desse pressuposto, chegamos às seguintes dimensões (quadro 6), que se relacionam entre si a partir de determinados aspectos, as quais, por sua vez, descrevem, de forma global, as representações estabelecidas pelos estudantes sobre a Floresta Amazônica. Cada dimensão emerge significados que situam o fenômeno estudado, as representações, focalizando dentro da realidade na qual se manifesta.

Quadro 13-As representações dos estudantes sobre a floresta Amazônica expressa em dimensões.

USO (da floresta)	VALORES (associados a floresta)	SABERES (sobre/na floresta)	RELAÇÕES VIVIDAS (com/na floresta)
Trabalho	Família	Mítico	Políticas
Madeira	Estéticos	Ensino	Econômicas
Subsistência	Social	Saberes Populares	Condições Climáticas
Moradia	-	-	Conflitos Ambientais
Lazer	-	-	-

Fonte: Elaboração própria da autora, 2019.

5.5.1 A representação da floresta Amazônica como Uso

As relações estabelecidas pelos estudantes com a floresta envolvem seu uso, seja para o trabalho, a extração da madeira, a subsistência, a moradia, seja para o lazer. Os modos de ver a floresta emergem seus modos de vida. Em vista disso, a dinâmica da vida ribeirinha perpassa pela manutenção da principal atividade econômica da comunidade Nova Jerusalém, a produção de espeto. Partindo disso, o fluxo econômico dessa comunidade provém do recurso natural disponível na região: a madeira, que, por sua vez, ganha diferentes destinos, seja para comercialização, artesanato, seja para construção de casas. A vida que vem da floresta move o cotidiano das famílias da região do Lago do Mipindiaú; o machado é apenas um dos instrumentos que participam do “uso” da Floresta Amazônica.

Figura 27-O Machado como um dos instrumentos utilizados para o "uso" da floresta.



Fonte: Foto cedida por Cláudia Barros, 2019.

Essa representação, por meio do “uso” frente à Floresta Amazônica, perpassa pelos discursos que circulam em torno de algumas categorias, tais como: sustentáveis, preservacionistas, conservacionistas, dentre outras propagada por diversas instâncias educativas. E como afirma Sampaio (2012, p. 26): “[...] podemos dizer que aprendemos a ‘ver’ a Amazônia e as populações tradicionais quando somos acessados por discursos que circulam mais diferentes âmbitos (na mídia, na escola, nas conversas cotidianas, nos enunciados científicos, nas políticas públicas, etc.)”. Diante disso, é no convívio na região que compreendemos o fluxo da vida dessas populações.

É a partir das relações estabelecidas com a floresta que conhecemos todo um contexto social, econômico e cultural que constitui o ser ribeirinho do Lago do Mipindiaú. As vozes dos estudantes colhidas durante as entrevistas desconstruem as identidades únicas acerca do que seja o ribeirinho. A prática principal na região se refere à extração da madeira que acontece de forma autônoma sem controle de ações governamentais. O fato de explorarem os recursos naturais da floresta não os categoriza como inimigos da natureza, conforme defende as políticas de conservação da natureza, pois a comunidade busca seu sustento de cada dia.

Apesar de a comunidade Nova Jerusalém estar em uma localidade de difícil acesso, não impede a circulação e manifestação cultural. Por esse motivo, a identidade ribeirinha está sujeita à fragmentação contínua devido à globalização e ao hibridismo cultural. De acordo Hall (2015), o sujeito pós-moderno e sua identidade estão em processo contínuo de deslocamento, uma vez que os ribeirinhos têm acesso a outras práticas culturais vindas dos centros urbanos.

Partindo deste pressuposto, os modos de representar a floresta por meio do “uso” apresentam sentidos diferentes para cada ribeirinho. Contudo, o fator em comum que os impulsionaram a migrar para uma área de floresta circunda a desigualdade, principalmente econômica. Como foi mencionado no item *Caracterização da comunidade Nova Jerusalém*, uma parte dos seus habitantes provém de um bairro populoso da cidade de Manaus, diferentemente da comunidade Lindo Amanhecer oriundo de outros municípios interioranos. Diante de algumas falas dos estudantes, podemos compreender as motivações que os levaram a uma região distante da área urbana. Abaixo, temos a fala da P21, que reside na comunidade Lindo Amanhecer. Sua fala exemplifica o “trabalho” como motivação da permanência da sua família na comunidade.

Pesquisadora: Você sabe por que você foi morar pra lá (comunidade Lindo Amanhecer)?

P21: Porque ... minha mãe precisava...procurar trabalho pra poder levar nós... pro trabalho.

Esse excerto ainda nos revela a participação da mulher no mercado de trabalho, uma personagem importante na dinâmica familiar, pois o deslocamento para a comunidade tem como foco se preocupar onde deixar seus filhos. O relato da estudante também nos mostra que as dificuldades e conflitos enfrentados pelas mães trabalhadoras da área ribeirinha não difere dos vivenciados por outras mães de áreas urbanas. É importante salientar que há raras exceções; as mulheres da comunidade executam atividades diferentes da exploração dos recursos naturais. No diálogo com P21, conhecemos o tipo de trabalho exercido por sua mãe.

Pesquisadora: E ela conseguiu trabalho na comunidade Lindo Amanhecer?

P21: Conseguiu.

Pesquisadora: De quê?

P21: Ela é educadora.

P21: Trabalha com... ONz... não, ONG.

Pesquisadora: Com a ONG? O quê ela faz na ONG?

P21: Ela...dá aula pra criança de três anos até sete.

Pesquisadora: Olha que legal! E o quê ela ensina pras crianças?

P21: É... é... coisa assim... de Deus, evangélico.

Pesquisadora: Você sabe qual igreja ela participa?

P21: Assembleia.

Outro relato vem da fala do P33. O estudante menciona que irmãos, pai e tios participam da produção de espeto, exceção sua mãe.

Pesquisadora: Toda sua família faz espeto?

P33: Não, minha mãe é merendeira do outro colégio (se refere a escola municipal da comunidade Lindo Amanhecer), eai nossa família toda faz espeto.

O “trabalho”, expresso como uma das principais representações frente à Floresta Amazônica traduz a busca da manutenção da vida, do sustento dessas famílias que se encontram em vulnerabilidade social. Tal situação demonstra um cenário escasso de políticas públicas, no que tange às estratégias de renda que contribua na garantia dos seus direitos sociais estabelecidos e garantido pela Constituição Federal (1988). Eis que uma das atividades mais exercida na comunidade se restringe a produção do espeto. Uma atividade que impulsiona toda a família para esse tipo de trabalho, uma vez que enfrentam dificuldades econômicas em trazer comida para dentro de suas casas. O trecho da fala do P33 expõe único trabalho que executam na comunidade Lindo Amanhecer.

Pesquisadora: Vocês trabalham? O que vocês fazem?

A3: Trabalha, fazendo espeto.

Pesquisadora: Há outro tipo de trabalho?

A3: Só espeto mesmo...

Esse tipo de trabalho demanda a participação de crianças e jovens na fabricação dos espetos, os quais exercem diferentes papéis, tais como madeireiros, carregadores, artesões, e até mesmo vendedores. As condições de trabalho são nocivas a sua integridade, ocasionando esforços físicos extremos para a idade das crianças e dos jovens. O processo de corte da madeira envolve riscos físicos, como lesões nas mãos, devido ao uso de facas e machados podendo provocar ferimentos irreversíveis (figura 28).

Figura 28-Lesões nas mãos de um estudante provocadas durante a produção de espeto.



A integração infanto-juvenil no trabalho infere na vida escolar, ocasionando a evasão, repetência e abandono. Esses fatores refletem nas condições sociais complexas que os estudantes convivem diariamente na região. A produção do espeto na região pelos moradores constitui a identidade ribeirinha daquela comunidade marcada pelas práticas do trabalho em prol da sua subsistência.

Argumenta-se que os processos econômicos e sociais, por dependerem do significado e terem conseqüências em nossa maneira de viver, em razão daquilo que somos -nossas identidades - e dada a "forma como vivemos", também têm que ser compreendidas como práticas culturais, como práticas discursivas. (HALL, 1997, p.27).

Fonte: Foto cedida por Cláudia Barros, 2019.

A realidade dessas famílias nos revela dias intensivos e ininterruptos na produção de espeto. Eles chegam a trabalhar todos os dias pela necessidade do seu sustento, como nos fala P29: “*Não! Tem um dia específico. Tipo como a gente trabalha mais nos dias da semana, às vezes dia de sábado, a gente é pra descansar, modo de falar, né! Mas...*”.

As limitações geográficas impulsionam a prática de exploração madeireira, pois muitas famílias dependem desse tipo de atividade para sobreviverem. Como a P18, moradora da comunidade Nova Jerusalém, relata-nos: “*Pra comprar alimento nos faz espeto e troca*”. Esse modo de vida é vivenciado pelo P6, também morador da mesma comunidade que P18.

Pesquisadora: Você também trabalha com espeto?

P6: Ajudo minha vó.

Pesquisadora: É a única atividade que vocês fazem? Por que vocês fazem o espeto?

P6: Hurum. Pra comprar as coisas.

A fala dos estudantes demonstra que a fabricação do espeto vai muito além de fatores econômicos: de manutenção da vida destas famílias. É a partir da sua narrativa conhecemos que o valor da produção equivale o produto alimentício necessário para abastecer sua casa.

Pesquisadora: E quantos espetos você tem que fazer para trocar por um alimento? Por exemplo, um quilo de farinha?

P18: uhum, uns dois milheiros.

Pesquisadora: Quantos espetos tem esse milheiro?

P18: tem 18, no pacotinho tem 18, aí pra fazer tem...

Pesquisadora: Esse 18 é um milheiro?

P18: É, o que vem no pacotinho.

Pesquisadora: E quanto vale esse milheiro?

P18: três

Pesquisadora: Três reais? Então o quilo de farinha é quanto?

P18: três também

Pesquisador: Então, aí você dá um milheiro e ele te dá 1 kg de farinha?

P18: uhum

Pesquisador: E todo tempo é assim? Quando vocês precisam de alimento?

P18: É

Pesquisador: Vocês não vendem para ganhar dinheiro? Ou só para trocar por alimento?

P18: Só pra trocar por alimento.

O contexto da realidade vivenciada pela P18 demonstra a organização sociocultural singular entre os moradores. Segundo o Museu de Valores do Banco Central, esse tipo de prática remonta longo processo histórico de comercialização, conhecido como escambo, ou seja, uma troca de mercadorias. A comunidade estabelecem relações de mercado entre si, que é uma característica peculiar de negociação. Conforme Hall (2015), os significados culturais organizam e regulam as práticas sociais.

De acordo com relatos dos estudantes na comunidade Nova Jerusalém, há dois pontos de venda, conhecido como tabernas. Os donos desses estabelecimentos ditam os preços dos espetos que são vendidos em feixes, intitulados milheiros. Assim como o preço dos milheiros oscila, o quantitativo de espetos em cada feixe também varia. Cada um tem uma compreensão diferente da quantidade necessária para formar um milheiro de espetos. Conforme Caldeira (1998), o conhecimento matemático está presente na constituição histórica de diferentes povos. Esse processo de troca dos milheiros por alimentos também ocorre na comunidade Lindo Amanhecer.

Pesquisador: Você me falou que a sua família faz espeto, né?

P10: Uhum

Pesquisador: Você também faz espeto?

P10: Às vezes quando quero comprar alguma coisa

Pesquisador: Ah, quando você quer comprar alguma coisa você faz espeto!

P10: uhum

Pesquisador: E você vende a onde o espeto para conseguir o que você quer pra comprar?

P10: Lá no Joca

Pesquisador: Joca? Quem é o Joca?

P10: Essa coisa lá, na vila, na coisa de lá

Pesquisador: E o que é essa coisa lá?

P10: É uma taberna

Pesquisador: Ah, uma taberna, mas você faz o espeto e vai lá vender? Como é que funciona?

P10: Eu faço o espeto, amarro e vendo.

Pesquisador: Ele te dar dinheiro ou outra coisa?

P10: Quando eu quiser dinheiro, ele me dá

Pesquisador: E dá quanto mais ou menos o espeto?

P10: Se eu vender um milheiro, ele vai me dar 4 reais, se eu não quiser comprar nada.

Para poder ter um bom valor, é necessário aumentar o quantitativo de espetos. Como nos cita P6: *“Pra dá dinheiro? Mais ou menos de sessenta pra cima ou, então, de trinta[...] Cada pacotinho é trinta centavo”*. E, para fugir do monopólio comercial das tabernas, alguns moradores se deslocam para o centro urbano da cidade de Manaus para venderem seu produto. Como P23 menciona, as formas encontradas para comercialização dos espetos sem depender dos valores estipulados dos comerciantes locais:

Pesquisadora: E vocês vendem pra quem?

P23: Pro meu avô

Pesquisadora: Por que para seu avô?

P23: Ele leva para Manaus para vender lá.

A dificuldade de acesso ao centro urbano contribui para dependência das tabernas, mas esses estabelecimentos nem sempre compram ou trocam por alimentos. Minha

convivência na comunidade proporcionou observar cenas de troca: uma criança passava em frente à escola por volta das sete horas da manhã, carregando um feixe de espetos, indo até uma taberna, e não demorou muito para retornar com o mesmo feixe nos braços. Questionado sobre o que fora fazer na taberna, a criança relatou-me que queria trocar por pães.

A compreensão da vulnerabilidade social que os moradores vivenciam somente foi possível por meio do convívio. Uma realidade percebida através da experiência que demonstra uma rede de significações percebida pela pessoa que vivencia (BICUDO, 2010). Os autores Fraxe, Witkoski e Miguez (2009, p. 1) corroboram ao afirmarem que “Para compreender esses grupos sociais é preciso desvendar seu cotidiano [...]”.

Como forma de driblar as dificuldades socioeconômicas, algumas famílias fazem o “uso” da pesca, da terra para roça, do artesanato e da caça. Alguns recebem benefícios governamentais, como o seguro defeso, pago a pescadores no período em que a pesca é proibida; entretanto, quando o não o recebem, precisam procurar outra forma de se sustentar. No trecho abaixo, temos um relato do avô de uma das estudantes entrevistadas.

Pesquisador: Qual atividade que ele faz no Lindo Amanhecer (avô)?

P21: Ele cria galinha, cuida do pássaro dele, plantas, frutas e banana.

Pesquisadora: Ele trabalha somente com a roça?

A9: E espeto às vezes.

Pesquisador: Por que somente às vezes com espeto?

A9: Quando não sai o dinheiro da pesca.

Todas essas atividades estão intrinsicamente relacionadas com o uso dos recursos disponíveis na natureza.

Pesquisadora: E você almoça em casa?

P20: Só quando não tem merenda na escola que almoço em casa

Pesquisadora: O que vai ser o almoço hoje?

P20: Vai ser macaco.

[...]

Pesquisadora: E vocês vão comer só o macaco ou vai ter outra coisa a mais?

P20: Vai ser só o macaco mesmo.

As vivências desse estudante são marcadas pela luta diária em trazer alimentos para dentro de sua casa. Segundo P20, ele participa da produção de espeto, auxilia o senhor da sua comunidade fazendo móveis, sai para pescar e realiza a caça como recurso mais rápido para obter os alimentos. Apesar de o rio fazer parte de toda extensão da comunidade Nova Jerusalém e do Lindo Amanhecer, praticar a atividade pesqueira demanda tempo. A desconstrução da vida romantizada dentro da floresta Amazônica ocorre pelo contato com essas famílias.

Entender o modo de vida dos grupos sociais que habitam a Amazônia não significa apenas conhecer e descrever a riqueza dos seus recursos naturais, mas, sobretudo, compreender seus vastos territórios. É preciso perceber que, para além da paisagem natural, harmônica e romântica, há paisagens socialmente construídas repletas de contrastes e contradições. (FRAXE, WITKOSKI E MIGUEZ, 2009, P.1).

Partindo desse pressuposto, eis um trecho em que P20 descreve a atividade pesqueira em busca do maior peixe da Amazônia, o pirarucu. O estudante relata sua jornada em busca do peixe.

E ai nos fomos...atemos a malhadeira e **fomos dormir** na beirada Nos atemos nossa rede e fiquemos lá, esperamos, esperamos...dormimos, **quando foi cinco horas da manhã** fomos olhar o malhedeirão. Tinha...o bicho só fez boiar e tava dando maior loução lá, tem buraco assim do lado entrou pra lá, nós soltemos o malhedeirão, e boiou...shiuuuu...

[...]

Quando ele boiou, eai cercamos ele de novo, ai Pá! Deixamos ele lá. Esperamos ele boiar de novo, ver se ele ficou dentro do circulo, pá, boiou dentro, demos outra volta, ai pá boiou de novo, pá, pá...cercamos ele, ai pá...

No segundo dia estava escurecendo, nós saímos de lá oito horas da noite e viemos aqui em casa, aqui lá dentro né! Minha mãe tava preocupada...

Diante disso, a comunidade, por estar inserida em área considerada rica em biodiversidade, não garante que haverá comida para as famílias todos os dias. Diante da desvalorização do seu trabalho com a produção de espeto, muitas famílias recorrem a outras formas de subsistência. Em vista disso, a caça acaba sendo uma atividade rotineira na vida desses moradores. Situação semelhante que P10 convive com as dificuldades na produção de espeto e recorre aos outros recursos disponíveis na floresta: *“Nós faz espeto, aí meu pai vai caçar [...]. Ele caça bichos, paca [...] cotia, anta... muitas vezes, ele mata anta”*.

Segundo o estudante, identificado como P20, quando ocorre a caça de um animal de grande porte como a anta, sua carne é compartilhada entre os moradores da comunidade. Essas relações socioculturais estabelecidas pelos moradores são refletidas por meio desses tipos de ações comunitárias.

Outro exemplo refere-se a compartilhar o forno de farinha aos outros membros da comunidade, como exemplifica P6: *“Aí faz a farinha. [...] O forno? Tem o homem ali... o avô da Raiane tem!”*. Esse envolvimento entre os moradores fortalecem o sentimento de mobilização perante aos problemas sociais presente na comunidade.

Diante deste contexto de subsistência, a região significa o espaço de moradia, as casas de madeiras representam o maior bem destas famílias. Assim como, a matéria-prima utilizada

para construção das casas provém da floresta. Como nos afirma P18: “*Foi feita de madeira. [...] Foi meu tio que fez pra gente*”.

Mas a obtenção desse recurso requer mão-de-obra especializada e conhecedor das técnicas a serem empregadas no momento do corte da madeira. A produção das casas manifesta o saber-fazer daquela região, demonstrando proximidades com a natureza, além do estreitamente das relações sociais dentro da comunidade.

Pesquisadora: Qual material é feita sua casa?

P20: De madeira

Pesquisadora: Você sabe quem foi que fez?

P20: Foi o Tetê...

Pesquisadora: Quem é o Tetê?

P20: É o padraсто da Isabelly

Pesquisadora: De onde ele tirou o material para fazer a casa?

P20: Meu pai, antes dele morrer, ele serrou.

Pesquisadora: De onde veio esta madeira?

P20: Ele foi cortar no mato.

A estrutura arquitetônica vai sendo moldada conforme o tipo de terreno que a casa irá ocupar. Na comunidade Nova Jerusalém, encontramos diferentes tipos de casas: uma delas se destaca pelo estilo típico de áreas de várzeas, conhecidas pelo nome de palafitas. Normalmente, o assoalho dessas casas é suspenso para evitar alagamento em épocas de cheia do rio. É comum presenciar as palafitas somente as margens do Lago do Mipindiaú; já na comunidade, as casas têm estrutura semelhante aos centros urbanos. Além da escola e do posto de saúde, foi possível identificar a taberna e mais duas casas feitas de alvenaria.

Morar nessa região desvela evasão de habitantes oriundos dos centros urbanos em busca de local tranquilo e possível de se ter uma casa própria. De acordo com informações de alguns moradores sobre as formas de ocupação na comunidade Nova Jerusalém, dá-se pela disponibilização de terrenos de moradores já locados.

A disponibilidade do espaço dentro de área florestal tem conquistado muitas famílias a abandonarem a vida dos centros urbanos, uma vez que os modos de organização territorial não demandam regularização oficial para se instalar; somente dependem do consentimento dos moradores da comunidade, respeitando os limites estabelecidos para construção da sua casa. Outra peculiaridade encontrada nessa região se refere ao contato mais próximo com a natureza, longe da violência, das cobranças de impostos, do trânsito barulhento e caótico encontrado na vida urbana, dentre outros fatores.

E, sobretudo, vivenciar experiências sensoriais que seriam impossíveis de vivenciar no centro urbano de Manaus. Um ambiente propício para o lazer, como nos afirma P10: “*Porque*

lá (comunidade Lindo Amanhecer) a pessoa pode brincar de qualquer coisa e não tem tanto medo, nem carro não tenho moto [...]. Nós brinca da manja, nós e primos lá, de bola, e eu gosto de lá que a gente sempre é unido, nunca brigamos”. A fala da P20 corrobora em caracterizar a região como um ambiente harmônico para convivência. Ele nos relato que “[...] e quando das às três horas nos vamos brincar no campo jogar bola, chego em casa, tomar banho e pra dentro de casa assistir televisão”.

O local mais citado pelos estudantes se refere ao Lago do Mulato. Segundo seus relatos, ele é uma fonte com água cristalina que serve tanto para tomar banho quanto para beber água. Assim, compreendemos que a Floresta Amazônica como “uso” desvela toda uma complexidade sociocultural presente nas comunidades ribeirinhas da região do Lago do Mipindiaú.

5.5.2 A representação de valores atribuídos à Floresta

As práticas culturais vivenciadas pelos estudantes ribeirinhos mobiliza uma rede de significações que constituem os valores associados à floresta, elementos considerados importantes nas relações estabelecidas na família e no social, assim como a percepção do espaço pela estética.

A dinâmica da vida ribeirinha estreita os laços na comunidade, e a aproximação se constrói no trabalho conjunto na produção de espeto, na pesca, no roçado, no preparo da farinha, ações de lazer, na caça, dentre outras atividades. Essas relações constroem e compartilham sentidos por meio da representação sobre a floresta. Como afirma Hall (2016, p. 20): “[...] a cultura depende de que seus participantes interpretem o que acontece ao seu redor e ‘deem sentido’ às coisas de forma semelhante”. O reconhecimento no outro partindo do sentimento de igualdade entre seus pares, aos modos de identificação, contribui para harmonização dos vínculos, sentimento de pertencimento ao grupo quando se trata das práticas para o trabalho, pois famílias se juntam em um local, conhecido como casinha para a produção do espeto.

O trabalho coletivo é descrito por P29; ela nos fala sobre o processo de produção do espeto, no qual seu tio extrai a madeira, corta em toras para que ela e sua mãe possam desfiar: *“Tipo a gente vai dia de domingo, meu tio pelo menos né, ele vai dia de domingo pro mato, serrar e trazer. Aí quando é segunda, aí ele parte, a gente desfia....ele parte, aí minha mãe desfia”*.

O sentido de cooperação dentro de suas casas transparece nos relatos dos estudantes entrevistados, como nos descreve P6: *“Em casa eu costumo fazer as coisa: lavar louça... fazer espeto, arrumar a casa [...] Ajudo minha vó”*. As atividades domésticas refletem o cuidado diário com o lar e as suas responsabilidades, como exemplifica P21: *“Eu vou ajudar minha mãe a lavar a louça, eu varro a casa”*. O mesmo vivenciado pela estudante, identificada como P18 *“Ajudar minha mãe, arrumar a casa, lavar vasilha, limpar o terreiro”*.

A visibilidade do convívio entre as famílias é perceptiva a partir da forma como as casas estão organizadas. Como não há muros que separem as casas uma das outras, acaba estreitando mais ainda os vínculos na comunidade. Essa proximidade se estende também à escola e à unidade básica de saúde.

A ausência de obstáculos proporciona um sentimento de tranquilidade e segurança. Em vista disso, outro diferencial presente na comunidade se trata pelo livre acesso a determinadas áreas em qualquer hora do dia. Como nos fala P20 sobre o que ele acha da sua comunidade: *“É bacana, por causa quando cara quer sair, não tem perigo de ser assaltado né, ser roubado”*. A apreciação pela região vem expressa nos dizeres de P18 ao afirmar que morar na comunidade apresenta boas qualidades que a difere do centro urbano: *“Porque aqui é mais calmo. [...] Menos barulho, nós sai pra todos os cantos. Nós conhece todo mundo não é como Manaus”*.

Além dos vínculos estabelecidos com o espaço ao se sentir parte integrante da comunidade, a organização do espaço requer um estilo de casa almejado por muitos moradores, assim como definem o local bonito/feio pela forma em que se apresenta a parte da frente e arredores das casas. Morar às margens do rio Negro requer uma arquitetura que se adapte aos movimentos das águas. A aproximação do rio facilita a locomoção pela canoa e acesso aos barcos de passeio que passam em dias específicos rumo ao centro urbano de Manaus. Abaixo, temos uma ilustração de casa típica da população ribeirinha, a palafita (figura 29).

Figura 29-Casa ribeirinha pertencente à comunidade Nova Jerusalém às margens do rio, a palafita.



Fonte: Adriana Souza, 2019.

Esse tipo de construção tem sido mais propagado em alguns artefatos culturais; por exemplos, as mídias como sendo a casa típica do povo ribeirinho, cultivando uma representação única de moradia. Conforme Hall afirma (2016, p. 193), a representação exerce “o poder de representar alguém ou alguma coisa de certa maneira”. O autor ainda destaca que a estereotipagem é uma forma de marcar determinado povo. O convívio na comunidade desnaturaliza as imagens fortificadas sobre modos de vida ribeirinha idênticos, incluindo o tipo de moradia. Elas têm aspectos semelhantes, mas não idênticos, pois cada moradia carrega consigo sua peculiaridade.

A construção das casas traz influências indígenas e nordestinas, pelo uso dos recursos naturais vindo da floresta e técnicas para construção, assim como apresenta o estilo europeu representado pela varanda ao redor da casa (FRAXE, 2004). É importante ressaltar que nem todas seguem mesmo estilo como ilustrado na figura 29, mas é o modelo mais desejado pelas famílias. Em terra firme, algumas casas seguem o estilo com varanda; entretanto, esse tipo arquitetônico demanda matéria-prima para construção. Em vista disso, nem todas possuem a mesma configuração (figura 30).

Figura 30-Casa ribeirinha em terra firme, comunidade Nova Jerusalém.



Fonte: Adriana Souza, 2019.

A percepção do que seja um terreno considerado bonito para comunidade exige que o espaço seja roçado, sem vegetação, nas palavras dos estudantes ribeirinhos. A área precisa

estar limpa. No trecho abaixo, P29 nos explica o sentido empregado à palavra “limpo” no contexto da região:

Eu digo nesse sentido figurado de limpo quer dizer que, tipo lá é mais que falei naquela hora, mas desmatado, limpo no sentido de árvores ao redor das casas, entendeu?! Porque se observar aqui, pode ver, oh tem várias árvores distantes para poder chegar na tua casa, tem várias árvores ao redor, digo limpo de árvores. [...] Digo limpo de árvores! De mata!

Esse excerto expõe o estilo do paisagismo desejado de terreno para se morar que corresponde a um padrão dentro da comunidade. Mas a forma arquitetônica da moradia e espaço ao seu arredor “capinado” transpassa o sentido de ser aceitável/bonito/agradável, dentre tantos outros adjetivos. Essa forma de se pensar a moradia está conectada com as relações que estabelecem com o espaço.

A presença de estrutura de alvenaria está presente na comunidade Nova Jerusalém, fruto das intervenções urbanas; representa uma alternativa econômica, já que evita substituir a madeira, principalmente do assoalho, que, com o tempo, pode entortar, permitindo a entrada de animais. Como exemplo, temos um dos quartos do alojamento dos professores; o assoalho apresenta um espaço largo entre uma e outra madeira, como também estão se deteriorando. A madeira como material orgânico tem um tempo de uso, com ação das chuvas e sol o processo de deterioração se acelera. De acordo com Seu Nicolau, morador da região, a pessoa que fez essa construção usou madeiras verdes deveria ter deixado no sol.

Figura 31-Área interna do quarto do alojamento dos professores.



Fonte: Adriana Souza, 2019.

Além dos aspectos arquitetônicos, o sentimento esperado na comunidade que ela seja bonita se refere a não ter lixos jogados pela comunidade, como exemplifica P21, moradora da

comunidade Lindo Amanhecer: *“Acho bonita. [...] Porque apesar da natureza é... as pessoas cuidam de lar e não deixam assim... tipo assim jogar lixo... essas coisas”*. O fato de evitarem o acúmulo do lixo nos terrenos demonstra manutenção da qualidade de vida para todos que convivem naquele espaço.

O espaço limpo (sem vegetação/lixo) enaltece o modelo de moradia com grama e as relações consideradas aceitáveis para o bem-estar na comunidade, promove o sentido estético de beleza que acompanha os elementos que a compõe a natureza. Como nos descreve P23, os componentes responsáveis que confirmam o estado de a sua comunidade ser bonita, o Lindo Amanhecer, *“porque tem várias pessoas, têm árvores, tem os passarinhos cantando”*. Partindo disso, cada morador produz os sentidos em relação com a comunidade, o espaço, com o outro e consigo mesmo. Esses sentidos são construídos pelo sistema representativo. Assim, os valores perpassam por práticas significativas que constituem as suas representações, que, por sua vez, são fundamentalmente sociais (HALL, 2016). É no convívio com o outro que minhas ações vão sendo constituídas e transcende os modos de ver a floresta não somente como território habitável, mas como um espaço de múltiplas vivências.

5.5.3 A representação da floresta Amazônica como Saberes

Os modos de ver e de se relacionar com Floresta Amazônica são descritos pelos aspectos míticos, ensino e saberes populares. O entendimento dessas representações, por intermédio das falas dos estudantes de (re)significar seu espaço, fragmentam as identidades solidificadas pelo outro, que, por muito tempo, perpetuaram o ser ribeirinho como imagens estereotipadas, reduzindo a um povo interligado somente aos recursos naturais. Esse tipo de categorização é marcado em simbologia, tendo como intuito diferenciar um povo do outro. (HALL, 2015).

A compreensão do lugar pela cultura enaltece a perspectiva que este estudo se propõe em concebê-la, como papel constitutivo em todos os aspectos da vida social (HALL, 1997). Nesse enredo, os saberes populares, reconhecido como conhecimento, desestruturam a elitização de uma única forma de saber. Assim, fragmentando uma estrutura enraizada socialmente que supervalorizava determinados conhecimentos que séculos repudiando outras formas culturais (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003).

Partindo desse pressuposto, os saberes dos povos tradicionais, especificamente dos ribeirinhos do Lago do Mipindiaú, expressam as representações em torno da floresta que são constituídas pelas experiências ao longo da sua história, saberes transmitidos oralmente,

mantendo-os preservados. Experiências que passam de geração para geração, formas peculiares de lidar/compreender as relações com o mundo.

Esses saberes populares manifestados pelos estudantes são frutos da criação, geração e transmitido no seu âmbito familiar, convivência com o outro, nas interações com a natureza. Como afirma Diegues (2000, p. 30): “Conhecimento tradicional pode ser definido como o saber e o saber-fazer, a respeito do mundo natural e sobrenatural, gerados no âmbito da sociedade não urbano/industrial e transmitidos oralmente de geração em geração”. Corroborando com essa afirmação, os autores Fraxe, Witkoski e Miguez (2009, p. 1) citam que estes povos possuem singularidades.

Os numerosos grupos sociais que habitam a Amazônia desenvolvem um singular estilo de vida, transmitindo seus costumes e práticas culturais de geração em geração, sem, muitas vezes, haver um reconhecimento político de suas existências. Cada palavra, cada gesto, cada pedacinho dessa gente e de seus lugares, quase invisíveis, foram-se acumulando, revelando uma forma singular de vida que revela o irrelatável, que exprime o inexprimível.

Esse tipo de conhecimento popular sobressai nas falas dos estudantes ao tentarem explicarem os fenômenos naturais, tais como a cheia/vazante, a cor do rio, o clima, comportamentos dos animais, dentre outros aspectos. A estudante P30 explica o motivo da água do rio ter a cor escura: “*Penso eu que é pelo cauxi*”. Ela ainda nos traz uma constatação por meio da seguinte fala: “*Senhora pega água assim, a senhora vê ! Monte de pozinho, digamos na água*”.

Outro estudante menciona a mesma planta conhecida como, cauxi tentando explicar os porquês de suarmos muito e a pele ficar grudada. Assim, o estudante P33 menciona: “*Não sei...é pode ser por causa da água também, porque água da tipo um cauxi, a pessoa não se lava bem[...] É um mato que dá, ele dá dentro da água, ele dá muita coceira*”.

As observações que realizam dos fenômenos naturais são descritas, tendo como principal fator a sua experiência com o espaço. Mas esses conhecimentos vão muito além de entender a natureza, como também o manuseio de instrumentos como da malhadeira, do arpão, do cacete para pescar; uma prática comum na vida do estudante, identificado como P20.

A **malhadeira** é de quatrocentos metros! Hum...aí pá! Ele boio de novo...cara a cerca aqui, aqui, daqui aqui, daqui...aí pá! Aí bota a ponta da malhadeira, ele ta boiando aqui dentro, cara pega o outro malhadeirão e acerta aqui oh!Pá!

[...]

- Não bora deixar terminar de morrer na malhadeira!

Aí eu:

- Carlos bora **cacetar** esse bicho, Carlos!

- Não! Ele já ta quase morto!

Aí nos deixemos ele lá! Quando fomos a levantar a malhadeira de novo pra ver se ele já tava morto.

[...]

Pá! Nós levemos com o **arpão** pra cutucar , ver se ele tava morto mesmo.Pá! Pá!... Quando pensamos que não, bicho boiou, biou vivo da silva mesmo, boiou vivinho lá no toco da árvore, fuuuuu... só botava a cabecinha dele de fora.

Assim como as técnicas de roçado, como nos relata P6, o estudante nos descreve as ações realizadas com o plantio de mandioca: “*Capina, planta [...] Roça de novo as manivas... o capim de perto da maniva*”. Além disso, o conhecimento das plantas utilizadas no artesanato, como descreve a P29: “*Chamam de cipó de Titica, chato, tem Ambé. Tem o ambé da terra firme e da várzea*”.

A identificação das árvores necessárias para a produção do espeto se caracteriza como um saber popular, já que muitas dessas crianças e jovens que trabalham nessa atividade reconhecem o tipo de madeira, o tipo de corte a ser feito, a seleção da matéria-prima, e técnicas de fabricação do espeto. O trecho abaixo traz a fala do estudante P23 acerca dos nomes das árvores que servem para produção de espeto, e menciona o pai como conhecedor da matéria-prima.

Pesquisador: Que tipo de árvore tem que ser?

P23: Tem que ser mata mata, macucubia, aruana,ripeira, tem vários paus que servem pra fazer espeto...

Pesquisador: Você sabe identifica essa madeira?

P23: Mais ou menos

Pesquisador: Quem sabe identificar lá da sua família?

P23: o papai

Outro estudante P33 participa diretamente da extração da madeira juntamente com seu pai, tios e demais membros da família. Ele descreve todo o processo de seleção da árvore, pois nem toda árvore serve para a produção do espeto.

Pesquisador: Você faz espeto?

P33: Faço

Pesquisador: Como é que vocês fazem pra ter o espeto e de onde vem este material?

P33: Tem que pegar uma canoa, e ir pra muito longe daqui, lá pra dentro (sentido da floresta adentro) e vai embora, aí tem procurar a madeira ainda, eai tá, tem que ter motosserra, gasolina e tem que cortar nove ou dez arvores para ver se o pau presta...

Pesquisador: E se caso ela não prestar?

P33: E aí vai cortar mais, até achar.

Pesquisador: E qual o tipo árvore?

P33: (indecifrável) ferro, mata mata, envira, depende se ele prestar, mas se não, derrubar, derrubar...

Pesquisador: Como você sabe que ela presta ou não presta?

P33: A pessoa tem um machado, não tem? Aí ele parte assim bacana, já presta pra fazer espeto.

Pesquisador: E se ele não partir?

P33: Presta não...

P33: Porque ele é trançado por dentro

Pesquisador: Mas isso a árvore já caiu?

P33: Já...

Pesquisador: Não dá para usar o machado antes de derrubar?

P33: Não

Pesquisador: Não dá? Por quê?

P33: Porque tipo essa árvore aê (apontando para árvore ao nosso lado que fica na área externa da escola) se a pessoa tacar o machado, se sabe se vai prestar? não da pra partir ela, entendeu?! Então, tem que usar o motosserra, serrar ela aqui (embaixo) e fazer um toro, aí que da pra partir com o machado, mas assim não da não (se referindo ao torar a árvore em pé)...

Diante disso, o manejo florestal realizado pelas famílias ribeirinhas demonstra práticas significativas para seu sustento. Por mais que os métodos adotados para extração da madeira possam parecer nocivos à manutenção da floresta, como exemplifica a estudante P29: *“Tipo a gente fica pensando, tipo se for, se for pra falar pras pessoas que serram a madeira, tipo eles se importam entendeu!? Já falei pra mamãe se serrando todas as árvores, todo, além de prejudicar nós”*. P29 ainda ressalta: *“Não, a gente não replantamos!”*. A região explorada pelas famílias pertence a Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS), mas carece de planejamento que possibilite que as famílias possam ter alternativa de renda.

A partir dessa prática de extração da madeira, ocorrem em outras comunidades, assim como o processo de venda do espeto e os saberes matemáticos. O feixe descrito nas narrativas dos estudantes durante a entrevista adquire o nome de milheiro, sendo que este, na matemática científica, significa mil unidades. Em uma das entrevistas, uma estudante menciona que a compreensão de milheiro deveria ser mil; ela fala que *“É um milheiro deveria ser hum mil, mas não é hum mil”*.

Diante disso, as populações dessa região atribuem sentidos diferentes para o “milheiro”, podendo significar: cinco varas, dezoito varas, vinte varas, cinquenta varas, dentre outros valores. Os trechos abaixo exemplificam os diferentes significados para o termo “milheiro” presente na região.

P6: É milheiro, é hum milheiro. Cinco vara.

P29: cinquenta palitos [...]É o pacotinho! Tem pessoas que colocam de vinte e cinco e tem pessoas que colocam de vinte e um, e tem pessoas que colocam de dezoito, tipo minha mãe coloca de dezoito[...].

P18: tem 18, no pacotinho tem 18[...].

Esse tipo de atribuição de significados para o termo “milheiro”, exercido no cotidiano ribeirinho, demonstra o sistema de contagem estabelecido por esses moradores. Esses tipos de práticas representam formas de conhecimento matemático por meio das relações sociais, históricas, políticas e culturais, em uma perspectiva conhecida como Etnomatemática, que reconhece os diferentes modos de se produzir a matemática (CALDEIRA, 1998).

Além dessas diversidades de saberes e fazeres, temos as narrativas mitológicas presentes no dia a dia dos estudantes ribeirinhos da região do Lago do Mipindiaú, que também orienta as atividades sociais, econômicas e culturais. As lendas representam os autocuidados, as explicações dos fenômenos naturais, cuidados com os perigos da floresta, dentre outros aspectos.

Como nos relata P30 sobre a movimentação das águas do lago: “*Uma parte do rio. Minha vó diz que quando a cobra mexia ficava fazendo redemoinho, e comia gente, o bicho... Ele disse que o filho dele encontrou, digamos assim, uma marca de alguma coisa que passou grande...*”. Essa fala nos revela que as lendas, tradições e histórias que povoam o imaginário da população que vive às margens do rio Negro, assim como um conhecimento transmitido oralmente passando de geração a geração. P10 exemplifica isso ao mencionar um conto transmitido por sua avó:

A vovó contou que quando ela morava lá no Tapauá, ela tinha feito a casa lá no meio dos matos, e quando foi de noite, a casa dela não tinha porta nem janela e quando foi de noite, o mapiguari, tava coisando, assobiando pra entrar na casa da vovó e se ela não tivesse notado de madrugada, tinha entrado e matado. E aí a vovó pegava e se escondia embaixo de um pano, do mosquitoeiro, e apagava as coisas, até quando ele ia embora [...].

Os contos descritos trazem personagens típicos das narrativas míticas e folclóricas presentes nas lendas brasileiras, principalmente da região norte: o boto, um mamífero aquático. Esse animal tem uma relação intrínseca com as atividades cotidianas dos ribeirinhos, que vão desde o remar, a pesca e tomar banho. No subtópico, a *dimensão sobre as relações vividas*, perceberemos as relações conflituosas que ocorrem entre os moradores e o boto vermelho, popularmente conhecido como boto rosa. Segue um trecho que descreve as impressões que a P29 construiu acerca do boto como ser sobrenatural.

Ah tem, aqui um boto que é cinza que chama né que é o boto mesmo, e tem o boto que ele é vermelho, que chama o que ele falou que ele é Encantado!
[...]
Ah não sei, dizem que esse boto Encantado diz que é do demônio né ! (risos)

[...]

Porque contam que esse boto vermelho, ele se transforma em homem, vem na terra, diz que pra... ele sobe na terra em forma de um homem e vem para conquistar diz que uma mulher para levar... levar pra dentro da água pra encantar!

Esse excerto traz a presença de um ser sobrenatural que encanta a mulher, uma marca expressiva contida na lenda do boto rosa. O boto rosa emerge todo um processo histórico social para explicar acontecimentos da região amazônica, como a gravidez das moças. Em vista disso, recorrer ao ser mítico pode desvelar uma realidade cultural vivenciada pelos moradores ribeirinhos. Outro estudante, identificado como P33, apresenta-nos um relato sobre um ser sobrenatural que habita a floresta e sai para amedrontar os moradores:

É um espírito que, e vamos supor que ele mora dentro do interior da mata, e aí quando ele sai, vamos supor que ele passeia na comunidade, só que a pessoa não pode mexer com ele não, senão ele bate na pessoa. Como ele é tal de matinta, ele gosta de bater em cachorro, sai da mata e vem na comunidade pra bater no cachorro, depois que ele bate no cachorro, ele vai embora, aí o pessoal diz que não pode mexer com ele não, não pode dar um tiro nele, nem olhar pra ele [...].

Partindo disso, compreendemos que o convívio dentro da floresta desperta a imaginação, o medo, a curiosidade, o encantamento, os conhecimentos, as práticas, uma amplitude de aspectos culturais. O reconhecimento dos saberes populares provém da preservação e compartilhamento deles, no qual requer um diálogo/articulação entre o científico e popular (DIEGUES, 2000).

Todavia, a escola demonstra dificuldade em incorporar os saberes tradicionais desses povos. Como já discutido nos capítulos anteriores, a escola tem grande representatividade na comunidade quanto aos aspectos políticos, sociais e econômicos. Um espaço que pode significar mudança de vida para muitos estudantes ribeirinhos, mas que pode ser interrompido pela falta de acesso ao ensino. No trecho abaixo, o estudante do nono ano do ensino fundamental, identificado como P33, narra sua preocupação em não poder continuar os estudos pelas limitações geográficas e econômicas.

P33: Sim...mas tipo lá [escola municipal Lindo Amanhecer] só vai até primeiro ao quinto, e tem que passar pra cá [escola municipal Bom Jesus]...e daqui vai até o nono, e aí a pessoa tem que ir pra Manaus né! E aí fica chato, porque tipo não tem o ensino médio aqui...e aí a pessoa tem que ir pra Manaus, aí tem que ter dinheiro pra pagar, se estruturar né!

A distância das comunidades ribeirinhas do Rio Negro ao centro urbano de Manaus priva o acesso à educação. A estudante do oitavo ano exemplifica as barreiras frente ao acesso

à educação em sua localidade. P21: “A9: *Porque lá na escola... Lindo Amanhecer não tinha série da minha idade*”. E como o ensino médio é responsabilidade do Estado e do Distrito Federal, o município gerencia somente o ensino infantil e fundamental (LDB, 1996). Diante disso, os moradores dessas comunidades estão sendo privados de um direito constitucional.

A educação escolar oferecido nessas localidades caminha em sentidos opostos do contexto sociocultural em que está inserida. A partir das análises dos artefatos culturais utilizados pela escola constatamos o distanciamento do currículo da realidade ribeirinha. De acordo com Silva (2000), a atuação dos movimentos sociais evoca a resistência na incorporação do multiculturalismo no currículo, uma conquista que representa um luta política. Quando falávamos sobre o ensino de Ciências, aulas se restringiam somente ao corpo humano, os estudantes não recordavam de alguma aula ministrada na escola sobre a região onde moram.

Partindo disso, as peculiaridades locais se encontram marginalizadas frente à grande demanda de conteúdos contidas na proposta curricular estruturada a partir de aspectos urbanos. De acordo com Molina e Freitas (2011, p. 21), o movimento do campo vem lutando para conquistar “o reconhecimento das especificidades sociais, culturais, ambientais, políticas e econômicas do modo de produzir a vida no campo”. A escola ribeirinha enfrenta muitos desafios; entre eles, a falta de professores. Durante as entrevistas, alguns estudantes demonstraram o sentimento de insatisfação ao relatar que, no ano de 2018, apenas um professor formado em educação física ministrava aulas de todas as disciplinas, do sexto ao nono ano. O relato da estudante do nono ano, identificada como P29, descreve a situação vivenciada pela falta de professores.

P29: Ah, a minha escola é legal, a gente estuda tipo várias coisas, a gente aprende muito, mas tem época que tipo que nem o ano passado(2018), nós ficamos muito prejudicado por causa de professor, que não veio professor, né! só veio um! Ele era de Educação Física, ele ensinava algumas coisas, mas tipo se entender era meio difícil, entendeu?! Porque ele ensinava de um jeito, a gente sabia que tava errado[...]

A partir dessa fala, podemos compreender que possivelmente a aprendizagem desses estudantes pode ter sido prejudicada. A identidade do professor também pode ter sofrido distorções a partir das situações vivenciadas. Como afirma Hall (2016): “[...] damos sentido às coisas pelo modo como as utilizamos ou as integramos em nossas práticas cotidianas”. Outra estudante do nono ano, P30, relata-nos a representação construída acerca do ensino oferecido na escola municipal Bom Jesus: “A aula não é boa por aqui não”. Diante desse contexto, tanto os alunos quanto o professor estão sob o domínio do *déficit* das políticas públicas. Partindo

disso, os saberes processam todos esses modos de ver e de narrar a floresta que permeia todo um contexto sociocultural.

5.5.4 A representação da floresta Amazônica nas Relações Vividas

As relações vividas com/na Floresta Amazônica se inserem dentro de um contexto complexo que envolve organizações políticas, socioculturais, econômicas, territoriais, condições climáticas e conflitos ambientais. Como afirma Fraxe (2004, p. 51): “Isso quer dizer que o estudo da relação entre os caboclos-ribeirinhos e seu território se processa por intermédio de práticas econômicas, sociais e simbólicas e não de simples isolamento geográfico ou endemismos [...]”. Diante disso, a distância do centro urbano não exige a comunidade Nova Jerusalém em desenvolver ações que orientem e configure um convívio à base do respeito, da liberdade, da dignidade, da diversidade, dentre outros aspectos que atendem os princípios constitucionais. De acordo com Diegues (2001), essas populações tradicionais se apresentam organizadas frente adversidades atuais.

Os sistemas tradicionais de acesso a espaços e recursos de uso comum (comunitários) existentes no Brasil não são formas do passado, congeladas no tempo ou em total desorganização frente ao avanço da propriedade privada. Ainda que muitos desses sistemas tenham-se desestruturado frente à expansão capitalista, existem exemplos recentes que mostram a capacidade dos “comunitários” não só em reagir, mas também em reorganizar-se, recriando modos de vida e territórios de uso comum. (DIEGUES, 2001, p. 97).

Partindo disso, a tomada de decisões dentro da comunidade perpassa pelo intitulado representante comunitário, que, por sua vez, tenta direcionar as ações em prol de serviços básicos de saúde, educação, lazer, assim como propor reuniões para que os moradores possam sugerir alternativas que atendam as necessidades de todos. Uma mobilização social instituídas de significados.

A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. (HALL, 1997, p. 16).

Partindo desse pressuposto, P29, moradora da comunidade Lindo Amanhecer, demonstra descontentamento perante ao representante da comunidade e pela paralisação das obras da Sede, ou seja, seria um local para reunir os moradores.

Porque...aqui chama de sede porque era pra ser um...por causa era pra ser uma sede..., mas ainda ta sendo construída [...]
 Sede que chama por causa que pessoal vão, tem alguma reunião com a comunidade, não tem. E aí o pessoal vão pra lá.
 Tipo sentido, eu vejo varias coisas comunidades por aqui que são organizadas, tipo o prefeito ele luta pelo... pelo... pelo Estado da sua comunidade né para aumentar para buscar as coisas para lá e já lá, nosso prefeito, não ele é meio parado ele não, ele não gosta de procurar quando tem reunião, ele não vai!

O relato da estudante vai mais além frente à falta de estrutura para mobilização das ações comunitárias no Lindo Amanhecer ao mencionar a ausência das ações que traga benefícios à comunidade.

O nome dele é Seu Eraldo, mas chamei de seu branco entendeu, ai tipo, um tempo desse veio trator para ir, ajudar limpar a comunidade, para ajudar a comunidade né. Aí só para assinar o papel que ia vir ele pegou e assinou o papel para não vir aqui para que nós se precisar disso!
 [...]
 Aí tipo a gente perde várias... várias coisas já teve
 [...]
 Para que o trator ? Tipo porque tem gente que trabalha em roça...
 Precisa pra carregar mandioca, para ter a casinha, pra fazer a farinha né!
 [...]
 Ah! Ele poderia... ah tipo ajudar alguma coisa... é tipo um trator é aquele que sair limpando né?
 [...] Pois é, ele poderia sair, ajudar limpar o roçado...tipo quando a gente corta mato

Os relatos da estudante carregam todo sua insatisfação com o gerenciamento da comunidade, pois o beneficiamento de instrumentos para a roça poderia beneficiar todos aqueles que trabalham com a terra. Além de ela trabalhar com a roça, realiza os afazeres domésticos e participa da produção de espeto junto com sua mãe, pois sua família depende somente desse tipo de atividade para o sustento.

Na comunidade Nova Jerusalém, os moradores convivem com racionamento de energia que provém do motor a diesel fornecido pela escola em horários determinados. Como exemplifica P18: “*O gerador. As sete e vai até as onze, aí depois liga uma aí vai até as cinco, aí as seis até as dez*”. Essa circunstância também é vivenciada pela comunidade Lindo Amanhecer. O principal serviço desejado dos ribeirinhos é o fornecimento de energia. O sentimento de descontentamento com essa situação é relatada por P20: “*Quando o cara tá assistindo, não tem? Assistindo filme de noite? [...] Aí no melhor do filme, ai dar um brum (desligou a energia).*”

A ausência das políticas públicas se agrava quando se refere à saúde, já que a UBS não tem um profissional da saúde e recursos que possam direcionar os moradores ao hospital

mais próximo. No ano de 2019, ocorreram inúmeros casos de ataques de morcego, todas as vítimas foram transferidas para Manaus. Assim que a Secretaria Municipal de Saúde (SEMSA) soube do caso, conduziu uma equipe vigilância epidemiológica para área (D24AM, 2019).

Além disso, as comunidades ribeirinhas do Lago do Mipindiaú sofrem com falta de saneamento básico e consome a água diretamente do rio. De acordo com P30, morador da comunidade Lindo Amanhecer, eles se dirigem a local chamado Chororó para tomar banho e buscar a água para beber, “[...] *é pra onde a gente pega água pra beber, uma água cristalina*”. A situação se agrava na comunidade Nova Jerusalém, já que as casas estão muito próximos umas das outras, adquirindo aspetos dos centros urbanos. Portanto, o consumo de água vem direto do lago Mipindiaú, provavelmente os dejetos são despejados no mesmo local.

Quanto ao descarte do lixo doméstico, é feito a queima, conforme alguns relatos dos estudantes entrevistados. Como nos menciona P10: “*No saco, nos pega a sacola, e joga ali dentro, depois joga pro rumo de longe. [...] Nos pega e taca fogo*”. A mesma atitude é confirmada por P33: “*A gente pega o lixo, e queima ele! Mas já ouvir falar que não pode queimar né! [...] Todo mundo queima lá!*”. O abandono vem refletido nesses relatos evidencia a ausência do poder público em proporcionar meios para amenizar as problemáticas vivenciadas pelos moradores ribeirinhos.

No ano de 2018, foi publicado o Plano Nacional de Fortalecimento das Comunidades Extrativistas e Ribeirinhas (PLANAFE) pelo governo federal para atender às demandas das comunidades extrativistas e ribeirinhas apontadas ao longo do tempo (BRASIL, 2017). A aplicação e a viabilidade das propostas do documento estão em processo de andamento por se tratarem de uma proposta apresentada recentemente.

Outro fator que flui nas relações dos estudantes com o local onde vivem é o isolamento geográfico, principalmente para aqueles que migraram dos centros urbanos para área ribeirinha. Segundo P6, ele nasceu em uma cidade do interior do estado de Roraima, passou por outras cidades como Santa Maria e Caracará; depois, migrou para o estado Amazonas, residiu no centro do urbano de Manaus, e, por fim, Nova Jerusalém. O estudante nos fala o porquê de não gostar de viver na comunidade Nova Jerusalém.

Pesquisadora: Você gosta de morar aqui?

P6: Mais ou menos.

Pesquisadora: Por que mais ou menos?

P6: Porque eu não me *dô* muito aqui, gosto de *tá* mais na cidade.

[...]

Outra porque não tem como se *falá* com nossos parente, se *conectá!*

O trecho acima nos mostra que as experiências vivenciadas no centro urbano provocam sensações de descontentamentos com o espaço que atualmente vivem, a região ribeirinha. A estudante, identificada P30, descreve-nos os motivos que a levaram a não gostar da comunidade Nova Jerusalém.

Pesquisadora: Por que não?

P30: Porque eu não gosto de mato.

Pesquisadora: Há?

P30: Porque eu não gosto de mato!

Pesquisadora: Você não gosta de mato?!

P30: Não!

[...]

Pesquisadora: Hum, Mas por que não gosta do mato?

P30: Porque...

Pesquisadora: O que seria esse mato pra você?

P30: Olha de grama! Eu nasci em Manaus, tudo bem, mas eu cresci aqui, eu acho que já devo ter enjoado de olhado muitas vezes pra isso, né!

Os recursos disponíveis nos centros urbanos têm conquistados esses jovens que se encontram em um ambiente que não oferecem vínculos atrativos. De acordo com Hall (2015), a globalização tem feitos sobre as identidades culturais, movimentando-se/deslocando-se. O contraste social interfere na vida de muitos jovens da comunidade, como já mencionado não há ensino médio na região. Em virtude disso, alguns poderão interromper os estudos por falta de recursos financeiros.

A ausência de atividades para o lazer e entretenimento transforma a vida na comunidade monótona para alguns jovens. E para outros os recursos naturais disponíveis na floresta se tornam um espaço para diversão. Como nos fala P33, ao apontar um local que gostaria de apresentar caso alguém chegasse para visitar sua comunidade: *“eu iria falar eu conheço um canto ótimo pra passear, pego a rabeta e vou lá pro Xororó”*. Os motivos de gostar do ambiente em que se vive vêm descritos na fala P23: *“Porque é tranquilo lá! a pessoa faz o que quiser...”*. No trecho abaixo, temos as relações sociais que ocorre na comunidade de P20.

Pesquisadora: Você gosta de morar da sua comunidade?

P20: Hurum

Pesquisadora: Por que você gosta de morar lá?

P20: Porque lá não tem muita ...pessoal não briga muito, só quando tem alguma desavença, a gente brinca de bola lá no campo.

Outras características da vivência na comunidade se refere pelo livre acesso a determinadas áreas em qualquer hora do dia. De acordo com relato do P33, ele frequenta outros espaços além da escola como o campo de futebol da comunidade. Ele retorna para sua casa somente quando o motor de luz desliga, ou seja, normalmente a energia é interrompida por volta das oito horas da noite. Ele nos descreve sua rotina: *“O campo, só dia de sábado e domingo jogo bola, vou pra igreja, quando não fico lá perto do colégio (na comunidade Lindo amanhecer) até o motor desligar e vim pra casa e dormir”*. O campo representa o ponto de encontro na comunidade Lindo Amanhecer, em que os estudantes ribeirinhos de diferentes idades se reúnem.

O movimento da vida na região acompanha o ritmo das águas do rio Negro, a sazonalidade modifica a paisagem, a estrutura arquitetônica das casas e, conseqüentemente, modos de vida das famílias ribeirinhas. Isso ocorre em decorrência do período da vazante, pois quando o rio seca é impossível ir e voltar. Em vista disso, a escola possui um calendário diferenciado, aulas iniciam em janeiro e finalizam por volta de novembro. No trecho abaixo, temos o relato de dois estudantes sobre as implicações da seca no cotidiano da comunidade.

P29: Aqui começa em janeiro, por causa que, é começa em janeiro e termina em outubro, por causa tipo, que a gente mora aqui na área Ribeirinha, fica seco, aí fica ruim para as pessoas que moram lá outra comunidade vir para essa! Por causa que ela fica seca, fica lamento!

P33: A água ta cheia aqui, parece que não vai secar nunca né. Mas quando chegar lá perto de outubro, aí fica só um igarapézinho, aí como tava no 6º ano, aí foi bem dizer até dezembro, quando foi pra vim, tinha que ser uma luta, porque como a gente vinha arrumado, (indecifrável) muita lama...eai não dava pra pessoa descer com roupa limpa, chegar aqui só lama, quando pessoa ia pisar, pessoa ia descendo com a lama.

O período da vazante, além de inferir na mobilidade dos moradores, afeta as atividades de sua subsistência, força os ribeirinhos buscarem alternativas para seu sustento. Como nos relata A P29 sobre os motivos pelos quais sua mãe não esta trabalhando com artesanato em determinado período do ano:

Pesquisadora: Ela não faz mais artesanato?

P29: Não, por causa do tipo... tava seco, aí muito ruim de achar cipó, ainda tão verde ainda....

Diante disso, os modos de vida da população ribeirinha caminha conforme a dinâmica da natureza. Partindo disso, temos as interações com os botos presente nos rios amazônicos, mamífero aquático que faz parte do cotidiano dos ribeirinhos. Uma relação conflituosa com os

botos cinza e o vermelho, conforme nos relata P29: “*Não...o cinza...só ouvir falar só do vermelho. E o vermelho também é bravo, ele fica mexendo com as pessoas. Vai (indecifrável), fica boiando atrás da pessoa, fica com medo*”. O maior contato com esses animais ocorrem momento da pesca, em que os ribeirinhos colocam suas malhadeiras no rio. Como nos menciona P20: “*Malhadeira o cara pega mais rápido [peixe], mas só que é ruim por causa do boto [...] Porque a pessoa mata, mas dentro da água o boto rasga a malhadeira todinha*”.

Esse relato demonstra a disputa pelo espaço, ambos lutam por sua alimentação, sendo que o uso da malhadeira pode provocar a morte do animal. Nesse caso, a ação humana é percebida pela estudante, identificada como P10:

O boto, quando a pessoa vai colocar a malhadeira, eles não querem, não querem coisar, ficam empatando as coisas dele, área dele do boto. A pessoa não pode colocar a malhadeira em qualquer lugar, os botos ficam e podem morrer.

E, para despistar o boto, utilizam-se estratégias, como navegar pelas águas do rio Negro em silêncio e armar a malhadeira. Assim nos descreve P29:

Porque a gente coloca nossa malhadeira, mas os bichos são sagaz...eles ficam seguindo a gente, quando a gente vai com a malhadeira, tem que ir caladinho senão eles...eles vão lá bater onde tá sua malhadeira!

[...]

Tipo, tem que ficar prestando atenção neles, fica de olho na gente, também tem que ficar de olho neles! Aí, a gente pega, a gente finge que tá disfarçando na beira, a gente sai sem ele ver...como a gente vai remando, porque se a gente for de motor, ele vai escutar o motor, né! Aí a gente vai remando, não pode bater com o remo na canoa. A gente desgota a água da canoa, pra tirar água que entra na canoa, a gente não tem que ficar desgotar, senão ele vai atrás. E quando eles conseguem seguir a gente, que eles vão na nossa malhadeira, não é raro, mas fácil ele vim, aí ele pega e rasga nossa malhadeira. Aí monte fala porque ele fica com raiva, né! Às vezes não tem nada na malhadeira, ele rasga assim mesmo, dizendo minha vó porque ele tá com raiva que não tem nada na malhadeira...

Na confluência de interesses com a fauna e a flora, os ribeirinhos precisam driblar as fiscalizações ambientais para acessar áreas restritas a pesca. A atividade pesqueira é utilizada na região somente para uso próprio, com disputa de espaço com os botos. Pescadores procuram locais mais distantes próximos a Unidade de Conservação.

Entre os estudantes entrevistados, apenas um que vive da pesca descreve sua saga em busca do pirarucu, peixe muito cobiçado na região considerado em extinção; sua pesca é permitida em áreas de manejo autorizadas pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos

Recursos Naturais Renováveis (IBAMA). Na descrição do P20, ele expõe os porquês da pesca do pirarucu ser proibida, assim como sua preocupação com este tipo de pesca.

P20: Ano passado nós pegamos um pirarucu maceta (gestos de grande com as mãos).

P20: Aí nos conseguimos matar ele, tavamos com medo de ser pego.

Pesquisador: Por quê?

P20: Porque pessoal quando pegam assim, dão uma multa pro cara.

Pesquisador: É?

P20: É, o Ibama.

As populações ribeirinhas conhecem as restrições do uso dos recursos naturais em determinadas áreas da região. De acordo com Diegues (2001, p. 115), “A imposição de áreas naturais sobre essas comunidades naturais passa a ser vistas por estas como um ato de força, que atinge sobretudo seu modo de vida e sua relação com a natureza”. Partindo disso, os modos de vida impulsionam buscar o alimento para sua subsistência, porque é por meio das relações com a floresta que ele mantém suas práticas culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enveredar pelo caminho de uma perspectiva pós-estruturalista permite-nos perceber novas formas de ver a Floresta Amazônica. E, conseqüentemente, esta investigação contribuiu para desconstrução de representações deturpadas construídas historicamente sobre a região como um espaço de identidade única e fixa tanto em voga na atualidade. Dessa forma, os modelos atuais empregados, disseminados, (re)produzidos partem de práticas estruturadas ao longo da história de se pensar a Floresta Amazônia.

As formas de ver o espaço a ser explorado refletem as tensões desencadeadas pelo colonialismo, imperialismo, e, sobretudo, o capitalismo. A compreensão dos fatos históricos, sociais, políticos e econômicos contribuem para entendermos o momento atual conflituoso, permeado fortemente pelos interesses econômicos advindos de um governo ditatorial. Assim, a difusão de múltiplas representações permearam a Floresta Amazônica do imaginário, do exótico e do desconhecido, propagados pelos cronistas na época da colonização: A Floresta Amazônica das riquezas, terra do El Dorado, Hiléia, Inferno, Paraíso, Espaço Vazio, representações essas reproduzidas pelas obras literárias. Na atualidade, a *Floresta Amazônia a ser explorada* vem sendo difundida com grande força pelas mídias, disseminado-as violentamente nas redes sociais.

É nesse cenário que a Amazônia tem sido representada pelos governantes a partir do potencial econômico que tem a oferecer; os olhares de interesse capitalista dominam e ignoram a existência da multiculturalidade presente na região. A naturalização da imposição de padrões de ser e agir, valorizando uma identidade nacional homogênea marginaliza os povos que lá vivem. E, por sua vez, tem suas identidades moldadas pelo outro.

Essas formas de ver a região e povos que lá vivem constróem verdades e solidifica o monoculturalismo que vem sendo difundidas por diferentes instâncias educativas, pois a representação é construída por uma rede de significações instituídas e postas em circulação através da linguagem. Em vista disso, a propagação das representações provém dos significados partilhados através das diferentes linguagens, os quais, por sua vez, constróem fatos, dando sentido às coisas. A partir do entendimento de que a cultura tem sentido mais amplo, e não somente um conjunto determinado e único de saberes, desconstruímos o pensamento hegemônico.

Partindo disso, os povos que vivem na Floresta Amazônica produzem suas representações a partir das relações que constróem, com ela, as experiências vividas. Suas

identidades vão além das representações comumente disseminadas como uma figura folclórica, reduzido somente aos saberes e relações com a natureza. O ser ribeirinho como personagem folclórico imerso na floresta vivendo dos recursos naturais, na tranquilidade e harmonia, navegando pelos rios em sua canoa, sendo acompanhado pelos botos, fragmenta-se neste estudo.

Os povos ribeirinhos existem, não são personagens de um conto; suas vidas e suas identidades não se resumem ao elemento natureza. Esses povos expressam seus modos de vida pelo trabalho, pelo ritmo das águas do rio, pelas condições climáticas, pelas relações sociais, culturais, políticas, conhecimentos, todas outras formas emanam suas representações.

As representações que constroem acerca da floresta vão sendo constituídas ao passo do experienciado que se articula com tantas outras quem vem sendo reproduzidas ao longo da história. Por isso, os modos de ver a floresta carregam amplo sentido de sobrevivência. Cada dia significa procurar estratégias de subsistência, seja na extração da madeira, na pesca, no roçado, na colheita das frutas, no artesanato, no trabalho com a escola, na igreja, seja entre tantas outras atividades. Dessa forma, organizam-se politicamente em busca de serviços públicos, do reconhecimento, da valorização, do respeito, da liberdade, entre outros princípios constitucionais.

As limitações geográficas não são podem ser consideradas o “isolamento” dessas populações tão propagado como argumento para avançar projetos de desenvolvimento que priorizam o modernizar em toda região, e muitos menos questionar suas identidades por não estarem exercendo o papel do típico personagem folclórico da Amazônia. Desse modo, as identidades se constituem por um processo contínuo desconstrução, descentralização, pelas representações que os acessam ou produzem.

E a escola, como uma das instâncias educativas como constituidora de conhecimento, pode contribuir na emancipação dos povos ribeirinhos, oferecendo uma educação que respeite sua diversidade, sua relação com o espaço, questionando as verdades postas em circulação, assim como para problematização dos aspectos econômicos, social, cultural, dentre outros aspectos. Partindo disso, o ensino de Ciências, como campo de conhecimento, pode assumir novas estruturas, em prol da desmistificação dos estereótipos e desestruturando as generalizações acerca da floresta Amazônica, sobretudo acerca das populações que lá vivem.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, A. S.P.; OLIVEIRA, D.C. (orgs.). **Estudos Interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000.

ALVES, José Jerônimo de Alencar. A natureza e a cultura no compasso de um naturalista do século XIX: Wallace e a Amazônia. **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 775-788, jul/set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v18n3/10.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2019.

AMARAL, M. B. **Representações de natureza na educação pela mídia**. 1997. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012. 128 p.

ASSIS, Cássia Lobão; NEPOMUCENO, Cristiane Maria. **(Des)encontro de culturas: etnocentrismo e relativismo**. Campina Grande: UEPB/UFRN, 2008. 236 p. Disponível em: <http://www.ead.uepb.edu.br/arquivos/cursos/Geografia_PAR_UAB/Fasciculos%20-%20Material/Estudos_Contemporaneos_Cultura/Est_C_C_A15_J_GR_260508.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2019.

BARRETO, Paulo; PEGURIER, Eduardo (Orgs.). **Sob a pata do boi**. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<https://amazon.org.br/publicacoes/sob-a-pata-do-boi-como-a-amazonia-vira-pasto/>>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRANDALISE, Vitor Hugo. O que as queimadas na Amazônia têm a ver com a economia e por que as eras Dilma e Bolsonaro fogem à regra. **BBC NEWS BRASIL**, São Paulo, 14 set. 2019. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-49683787>>. Acesso em: 3 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 5173, de 27 de outubro de 1966. **Do Plano de Valorização Econômica da Amazônia**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5173.htm>. Acesso em: 1 ago. 2018.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 1 ago. 2018.

_____. Lei nº 9985, de 18 de julho de 2000. **Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e Dá Outras Providências**. Brasília, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9985.htm>. Acesso em: 18 ago. 2019.

_____. Constituição (1988). Art. 205, de 5 de outubro de 1988. **Da Educação, da Cultura e do Desporto**. 1988, Disponível em:

<http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp>. Acesso em: 1 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho de Educação do Campo. Referências para uma política nacional de educação do campo. **Caderno de Subsídios**, Brasília, DF, 2003. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002045.pdf>> Acesso em: 03 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 04 abr. 2019.

_____. Decreto nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 07 de fevereiro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm>. Acesso em: 04 abr. 2019.

_____. Decreto 7.352 de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 04 de novembro de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>> Acesso em abril de 2019.

_____. INSTITUTO DE BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **População no último censo**. 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/manaus/panorama>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

_____. MINISTÉRIO DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL. **Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia- Histórico SUDAM**. Disponível em: <<http://www.sudam.gov.br/index.php/ouvidoria/58-acesso-a-informacao/87-historico-sudam>>. Acesso em: 06 ago. 2019.

_____. Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade. **Parque Nacional de Anavilhanas**. Disponível em: <<http://snif.florestal.gov.br/pt-br/conhecendo-sobre-florestas>>. Acesso em: 06 ago. 2019.

_____. Sistema Nacional de Informações Florestais. **Conhecendo Florestas**. Disponível em: <<http://www.icmbio.gov.br/parnaanavilhanas/quem-somos/historia.html>>. Acesso em: 06 ago. 2019.

_____. Plano Nacional de Fortalecimento das Comunidades Extrativistas e Ribeirinhas 2017/2019. **Planafe**. <https://www.socioambiental.org/sites/blog.socioambiental.org/files/nsa/arquivos/planafe_de_z14_alt_final.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2020.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani . Sobre a Fenomenologia. In: BICUDO, M. A. V.; ESPOSITO, V. H. C. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa em Educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: UNIMEP, 1994.

_____. A percepção em Edmund Husserl e em Maurice Merleau-Ponty. **Veritas**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 79-90, mar. 1997. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/veritas/article/viewFile/35647/18705>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

_____. **Pesquisa qualitativa segundo uma visão fenomenológica**. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

BUENO, Magali Franco. **O imaginário brasileiro sobre a Amazônia: uma leitura por meio dos discursos dos viajantes, do Estado, dos livros didáticos de Geografia e da mídia impressa**. 2002. 197 f. (Mestrado em Geografia). Curso de Geografia Humana, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-11052004-103058/pt-br.php>>. Acesso em: 06 mar. 2019.

CALDEIRA, A. D. Etnomatemática: uma forma de conhecer a matemática através das relações sociais, históricas, políticas e culturais. **Revelação**, Universidade de Uberaba, , v. 1, 07 jun. 1998.

CANDAU, Vera M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>>. Acesso em: 04 abri. 2019.

CARVALHO, Anna Maria P. de. (Org.). **Ensino de Ciências por Inverstigação: condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, 2013. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2940926/mod_resource/content/1/CARVALHO%20C%20Ana%20M.%20ENSINO%20DE%20CIENCIAS%20POR%20INVESTIGAC%CC%A7A%CC%83O%20-cap%201%20pg%20.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2019.

CARVALHO, Francismar Alex Lopes de. O conceito de representações coletivas segundo Roger Chartier. **Diálogos: Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 143-165, 2005. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3055/305526860011.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

CARNEVALLE, Maíra Rosa. **Projeto Araribá**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2014.

CARVAJAL, Gaspar de; ROJAS, Alonso de; ACUÑA, Cristobal de. **Descobrimientos do Rio das Amazonas**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1941. Disponível em: <<https://bdor.sibi.ufrj.br/bitstream/doc/287/1/203%20PDF%20-%20OCR%20-%20RED.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2019.

CASTRO, Raimundo Nonato de. O quadro Conquista do Amazonas de Antonio Parreiras e a ideia de nação. **19&20**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 4, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.dezenovevinte.net/obras/ap_rnc.htm>. Acesso em: 06 mar. 2019.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Boitempo, 2003.

CAMPANHA. **Museu de Arte da Universidade Federal do Ceará**. [S.I.]. Disponível em: <<https://mauc.ufc.br/arquivo-chabloz/batalha-da-borracha/campanha/>>. Acesso em: 06 out. 2019.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais e Educação: um panorama. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Cultura, Poder e Educação**: um debate sobre os estudos culturais em educação. Canoas: Ulbra, 2005.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 36-61, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2018.

COSTA, Mônica de Oliveira. **A AMAZÔNIA É AQUI?** Redes que tecem a Amazônia discursiva no ensino de ciências. 2017. 128 f.. Tese (Educação e Ensino de Ciências na Amazônia) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus. Disponível em <<https://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/d63839b162f23993fd0c21234411feba.pdf>>. Acesso em 06 de nov. 2019.

COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti; SANFELICE, José Luís. Da democratização à qualidade da educação brasileira: processo histórico e algumas questões atuais. In: SANFELICE, José Luís; SIQUELLI, Sônia Aparecida. **Desafios à democratização da educação no Brasil contemporâneo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/e-book_univas.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2019.

DIEGUES, Antonio Carlos Sant'ana. **Conhecimento e Manejo Tradicionais**: ciência e biodiversidade. Núcleo de Apoio à Pesquisa Sobre Populações Humanas e Áreas Úmidas Brasileiras Professor do Procam/USP, 2000.

_____. Etnoconservação da natureza: enfoques alternativos. In: DIEGUES, Antonio Carlos S. (Org.). **Etnoconservação**: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos. São Paulo: Hucitec, 2000.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Cartografias dos estudos culturais**: uma versão latino-americana. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FARR, Robert. M. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FELLET, João. Quem é o ex-missionário evangélico nomeado para a chefia do órgão de proteção a índios isolados da Funai. **BBC NEWS BRASIL**, São Paulo, 31 jan. 2020. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51319113>>. Acesso em: 3 fev. 2020.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu, n. 10, p. 58-78, jan. 1999. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE10/RBDE10_06_CLAUDIA_FONSECA.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2019.

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto. **Cultura cabocla-ribeirinha**: mitos, lendas e transculturalidade. São Paulo: Annablume, 2004.

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto; WITKOSKI, Antônio Carlos; MIGUEZ, Samia Feitosa. O Ser da Amazônia: identidade e invisibilidade. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 61, n. 3, p. 30-32, 2009. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252009000300012>. Acesso em: 03 mai. 2018.

FREITAS, Tiêgo dos S.; SILVA, Alcina Maria Testa B. da. Representações Sociais e Ensino de Ciências: análise das produções dos ENPECs: Encontros Nacionais de Pesquisas em Educação em Ciências (1997-2015). In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 10., 2017, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABRAPEC, 2017. p. 1-11. Disponível em: <<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R0395-1.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2019.

GARCIA, Paulo Sérgio; BIZZO, Nelio. A pesquisa em livros didáticos de ciências e as inovações no ensino. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 13, n. 15, p. 13-35, jun. 2010. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/281148939_A_pesquisa_em_livros_didaticos_de_ciencias_e_as_inovacoes_no_ensino>. Acesso em: 10 nov. 2019.

GIORDAN, André; VECCHI, Gérard de. **As origens do saber**: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos. Tradução de Bruno Charles Magne. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GIORGI, Amedeo; SOUSA, Daniel. **Método fenomenológico de investigação em Psicologia**. Lisboa: Fim de Século, 2010.

GONDIM, Neide. **A invenção da Amazônia**. 2º ed. Manaus: Editora Valer, 2007.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2018.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônias**. São Paulo: Contexto, 2001.

GUIMARÃES, Elena. **O relatório Figueiredo e suas contradições**: A questão indígena em tempos de ditadura. 2015. 73 f. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-

Graduação em História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://www.memoriasocial.pro.br/documentos/Disserta%C3%A7%C3%B5es/Diss373.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2019.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso. **Um olhar nacional sobre a Amazônia**: apreendendo a floresta em textos de Euclides da Cunha. 2007. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/11090>>. Acesso em: 06 out. 2018.

GUIMARÃES, Ligia. O que é a cartilha Caminho Suave, que alfabetizou milhões e caiu em desuso, mas mantém fãs como Bolsonaro. **BBC NEWS BRASIL**, São Paulo, 13 jan. 2020. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51070840>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul/dez. 1997. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>>. Acesso em: 2 jul. 2018.

_____. Pensando a Diáspora (Reflexões Sobre a Terra no Exterior). In: SOVIK, Liv. (Org.). **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Tradução de Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

_____. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio/Apicuri, 2016.

HECK, Egon; LOEBENS, Francisco; CARVALHO, Priscila D. Amazônia indígena: conquistas e desafios. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 19, n. 53, p. 237-257, jan. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v19n53/24091.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2019.

ITUASSU, Arthur. Hall, comunicação e a política do real. In: HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio/Apicuri, 2016.

JUCÁ, Beatriz. De Trotski a Marx, o discurso ideológico inflama os documentos oficiais da Funai de Bolsonaro. **El País**, 7 fev. 2020. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2020-02-07/de-trotski-a-marx-o-discurso-ideologico-inflama-os-documentos-oficiais-da-funai-de-bolsonaro.html>>. Acesso em: 13 fev. 2020.

KINDEL, Eunice Aita Isaia. **A natureza no desenho animado ensinando sobre homem, mulher, raça, etnia e outras coisas mais....** 2003. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) - Curso de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/2504>>. Acesso em: 06 mar. 2018.

KRASILCHIK, Myriam. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1987.

KREUTZ, Lúcio. Identidade étnica e processo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, Caxambu, v. 1, n. 107, p. 79-96, jul/1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a03.pdf>>. Acesso em: 01 mai. 2018.

LIMA, Deborah de Magalhães. A construção histórica do termo caboclo: sobre estruturas e representações sociais no meio rural amazônico. **Novos Cadernos: NAEA**, v. 2, n. 2, p. 5-32, dez. 1999. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/3125/1/Artigo_ConstrucaoHistoricaTermo.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky; PINTO, Jax Nildo Aragão. A questão fundiária na Amazônia. **Estudos Avançados**, n. 54, v. 19, p. 77-98, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v19n54/04.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2019.

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

MAKOWIECKY, Sandra. Representação: a palavra, a ideia, a coisa. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, n. 57, p. 1-25, dez. 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/cadernosdepesquisa/article/download>>. Acesso em: 01 mai. 2018.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação (SEMED). **Orientação Pedagógica para a Educação Itinerante nos anos finais do Ensino Fundamental para as escolas do campo**. 2013. Disponível em: <<http://semed.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2018/09/Documento-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-Itinerante.pdf>>. Acesso em: 01 jan. 2019.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação (SEMED). **Proposta Curricular do 6º ao 9º ano do ensino fundamental**. Manaus, 2013.

MARTINS, Eliecília de Fátima; SALES, Norma Almeida de Oliveira de; SOUZA, Cleber Alves de. O Estado, o mercado editorial e o professor no processo de seleção dos livros didáticos. **Est. Aval. Educ**, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 11-25, jan. 2009. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1464/1464.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

MATOS, Júlia Silveira. Os livros didáticos como produtos para o ensino de História: uma análise do Plano Nacional do Livro Didático - PNLD. **Historiæ**, Rio Grande, v. 3, n. 3, p. 165-184, jan. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/hist/article/view/3268/1945>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

MEGID NETO, Jorge; FRACALANZA, Hilário. O livro didático de ciências: problemas e soluções. **Ciência e Educação**, v. 9, n. 2, p. 147-157, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/01.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2019.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**, Belo Horizonte: Mazza, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2483>>. Acesso em: 20 set. 2019.

MOREIRA, Marcos Antonio. Modelos Mentais. In: Encontro Sobre Teoria e Pesquisa em Ensino de Ciência - Linguagem, Cultura e Cognição, 1997, Minas Gerais. **Anais...** Belo Horizonte., 1997. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/N3/moreira.htm>>. Acesso em: 06 mar. 2018.

NEVES, Auricléa Oliveira das. A nomeação de espaço na descoberta do rio das amazonas. **Contra Corrente: Revista de Estudos Literários**, v. 1, p. 21-38, 2010. Disponível em:<[periodicos.uea.edu.br > index.php > contracorrente > article > download](http://periodicos.uea.edu.br/index.php/contracorrente/article/download)>. Acesso em: 01 jun. 2019.

OLIVEIRA, Fátima. O.; WERBA, Graziela. C. Representações Sociais. In: JACQUES, Maria da Graça Corrêa et al. **Psicologia Social Contemporânea**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Ney Coe de. **Amazônia, pulmão do mundo?**. **Revista Conjuntura Econômica**, v. 45, n. 12, p. 1, 1991. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rce/article/view/55274/53943>>. Acesso em: 01 jun. 2019.

OLIVEIRA, Lucia Lippi. Estado Novo e a conquista de espaços territoriais e simbólicos. **Política e Sociedade**, n. 12, p. 13-21, out. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/viewFile/2175-7984.2008v7n12p13/7005>>. Acesso em: 03 ago. 2019.

OLIVEIRA SOBRINHO, Afonso Soares de. São Paulo e a ideologia higienista entre os séculos XIX e XX: a utopia da civilidade. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 15, n. 32, p. 210-235, jan/abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/v15n32/09.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2019.

ORTIZ, Renato. Estudos culturais. **Tempo Social**, São Paulo, v. 16, n. 1, p.121-127, jun. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v16n1/v16n1a07.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2019.

PÁDUA, José Augusto. “Arrastados por uma cega avareza”: as origens da crítica à destruição dos recursos naturais amazônicos. **Ciência & Ambiente**, Santa Maria, n. 31, p. 133-146, jul/dez, 2005. Disponível em: <https://www.academia.edu/20036014/_ARRASTADOS_POR_UMA_CEGA_AVAREZA_AS_ORIGENS_DA_CRITICA_%C3%80_DESTRUI%C3%87%C3%83O_DOS_RECURSOS_NATURAIS_AMAZ%C3%94NICOS_2005_>. Acesso em: 2 mar. 2019.

PAIVA, Eduardo França. Por uma história cultural da escravidão, da presença africana e das mestiçagens. **Fênix: Revista de História e Estudos Culturais**, v. 6, n. 3, p. 1-24, jul. 2009. Disponível em:

<http://www.revistafenix.pro.br/PDF20/ARTIGO_6_DOSSIE_Eduardo_Franca_Paiva_FENIX_JUL_AGO_SET_2009.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.

PEREIRA, Reginaldo Santos; DINIS, Nilson Fernandes. Itinerários da Pesquisa Pós-Estruturalista em Educação. **Itinerarius Reflectionis**, Regional Jataí, v. 11, n. 2, p. 1-16, dez. 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/36291>>. Acesso em: 2 mar. 2019.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cultura e representações, uma trajetória. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 13, n. 23/24, p. 45-58, dez. 2006. Disponível em:

<<https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/6395>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

PITKIN, Hanna Fenichel. Representação: palavras, instituições e idéias. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, v. 67, p. 15-45, 2006. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ln/n67/a03n67.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

SAFIER, Neil. Como era ardiloso o meu francês: Charles-Marie de la Condamine e a Amazônia das Luzes. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 29, n. 57, p. 91-114, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v29n57/a04v2957.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2019.

SALLES, Vicente. **O negro no Pará sob o regime da escravidão**. Brasília: FGV, 1988. Disponível em: <<http://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/48>>. Acesso em: 1 ago. 2019.

SAMPAIO, Shaula Maíra Vicentini. **Notas sobre a “fabricação” de educadores/as ambientais**: identidades sob rasuras e costuras. 2005. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em:< <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/7201>>. Acesso em: 2 jul. 2018.

_____. **“Uma floresta tocada apenas por homens puros...” Ou do que aprendemos com os discursos contemporâneos sobre a Amazônia**. 2012. 296f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em:

< <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/49082>>. Acesso em: 2 jul. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias críticas do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 156 p.

_____. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SOVIK, Liv (Org.). Para ler Stuart Hall. In: HALL, Stuart. **Díaspóra**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ufmg, 2003. p. 9-22.

VERDELIO, Andreia. Bolsonaro determina criação de conselho para ações na Amazônia. **Agência Brasil**, Brasília, 21 jan. 2020. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2020-01/bolsonaro-determina-criacao-de-conselho-para-acoes-na-amazonia>>. Acesso em: 2 fev. 2020.

VIEIRA, Liszt. Morrer pela pátria? Notas sobre Identidade Nacional. **Política e Sociedade**, São Carlos, n. 9, p. 71-90, out. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/viewFile/1835/1599>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

UGARTE, Auxiliomar Silva. **Sertões de bárbaros**: o mundo natural e as sociedades indígenas na Amazônia na visão dos cronistas ibéricos – séculos XVI/XVII. Manaus: Valer, 2009.

URIBE, Gustavo. CADA vez mais o índio é um ser humano igual a nós, diz Bolsonaro. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 23 jan. 2020. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/01/cada-vez-mais-o-indio-e-um-ser-humano-igual-a-nos-diz-bolsonaro.shtml>>. Acesso em: 2 fev. 2020.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. O uso do termo representação na educação em ciências e nos estudos culturais. **Pro-posições**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 151-161, mar. 2001. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2103/34-artigos-wortmannmlc.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; VEIGA-NETO, Alfredo. **Estudos culturais da ciência & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ZUBARAN, Maria Angélica; WORTMANN, Maria Lúcia; KIRCHOF, Edgar Roberto. Stuart Hall e as questões Étnico-Raciais no Brasil: Cultura, Representações e Identidades. **Projeto História**, São Paulo, n. 56, p. 9-38, maio/ago. 2016. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/25714/20809>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo De Consentimento Livre e Esclarecido



1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
Fone/fax: (16) 3351-8356
CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil
e-mail: secppge@ufscar.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você responsável pelo/a aluno/a (nome completo) _____ está sendo convidado/a deixá-lo/a a participar da pesquisa de mestrado da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), linha de Educação em Ciências sob o título **“As representações dos estudantes da comunidade ribeirinha sobre a floresta amazônica”**. O estudante foi selecionado/a por fazer parte do ensino fundamental II e a participação dele/a não é obrigatória. Isto quer dizer que pode participa se quiser e não terá nenhum problema se desistir a qualquer momento. Isso é tranquilo, sua decisão dele/a será respeitada e aceita. Nesse caso, ressaltamos que antes de aceitar ou recusar a participação do mesmo, o consulte seu/sua filho/a sobre a disponibilidade em querer contribuir para a pesquisa. Os mesmos serão consultados por meio de um Termo de Assentimento, que será lido, explicado e discutido com os estudantes previamente ao início da pesquisa. Se houver alguma divergência entre os dois termos você serão consultados sobre a participação ou não do estudante na pesquisa.

Esta pesquisa tem como objetivo **“Identificar o papel do ensino de Ciências na constituição das representações sobre a Floresta Amazônica de estudantes que vivem na área ribeirinha de Manaus/AM”**. Acredito que entender estas relações, poderá proporcionar diálogos, discussões e reflexões que vão além do senso comum de uma floresta romantizada, resgatando uma visão pautada numa construção cultural.

Iremos aplicar um questionário sobre o local onde moras, escola e Floresta Amazônica, caso o estudante fique com vergonha, com medo ou chateado/a com alguma coisa, desconfortável com as questões propostas, ele/a poderá me pedir ajuda. Também se tiver alguma dúvida sobre a pesquisa ou sobre o que estou anotando no caderno, poderá me perguntar. Eu também deixe meu contato na parte de baixo desse texto caso necessite.

Como convidado/a desta pesquisa, a participação do estudante é muito importante, pois ele/a, assim como seus/suas colegas da turma poderá nos ajudar a compreender um pouco mais sobre o tema representações culturais sobre a Floresta Amazônica.

Também iremos realizar uma entrevista, ela será individual e realizada no ambiente escolar, e acontecerá em um espaço e horário propício à disponibilidade dos estudantes. As perguntas não serão invasivas à intimidade deles, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa gira em torno do eu, o outro e espaço vivido, possivelmente podendo ocorrer desconforto ou constrangimento. Diante dessas situações, o estudante terá garantida pausa nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento, por qualquer fator como constrangimento ou desconforto, o encerramento da entrevista visa preservar o bem-estar de todos os participantes.

No entanto, serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer, resguardando e respeitando a subjetividade dos participantes. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Esclareço ainda que todo material coletado será utilizado única e exclusivamente para fins dessa pesquisa. As identidades dos participantes serão mantidas em sigilo, não sendo reveladas em momento algum, inclusive, nos documentos de divulgação dos resultados da pesquisa.

2

A participação do estudante é voluntária, não terá nenhum custo, nem receberá qualquer ônus financeiro, uma vez que a pesquisa será realizada dentro do ambiente escolar. Contudo, todas as despesas com transporte e alimentação decorrentes da participação do estudante na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta de dados.

A qualquer momento o estudante pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do estudante não será liberado sem a permissão do responsável. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando a identificação do estudante.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e endereço do pesquisador principal, assim como você poderá em qualquer momento entrar em contato comigo ou com meu orientador para novos esclarecimentos sobre a pesquisa, pelos seguintes endereços eletrônicos: Adriana Costa de Souza, e-mail: somonadriana@hotmail.com, orientador Prof. Dr. Douglas Verrangia Correa da Silva, e-mail: douglasverrangia@gmail.com

Se assim julgar necessário, o Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar também pode ser contactado pelo endereço eletrônico: secppge@ufscar.br ou pelo telefone (16) 3351-8356.

CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Eu, _____, responsável pelo/a estudante desta instituição **Escola Municipal Bom Jesus**, localizada na zona rural, na comunidade Nova Jerusalém/Lago do Mipindiaú, na cidade de Manaus/AM, concordo na participação de todo/a estudante

do Ensino Fundamental II no "PROJETO DE PESQUISA": "**As representações dos estudantes da comunidade ribeirinha sobre a floresta amazônica**", tendo sido devidamente informado (a) e esclarecido (a) sobre os propósitos deste estudo, os procedimentos a serem realizados e as garantias de confidencialidade das informações por ele fornecidas. Foi-me garantido que a participação é voluntária e que poderei retirar meu consentimento a qualquer tempo, antes ou durante o desenvolvimento da entrevista, sem penalidades ou prejuízos para a minha pessoa.

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Manaus, ____ de _____ de 2019

Assinatura do participante



Impressão dactiloscópica

APÊNDICE B – Termo de Assentimento



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
Fone/fax: (16) 3351-8356
CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil
e-mail: secpge@ufscar.br

TERMO DE ASSENTIMENTO

(para crianças/adolescentes do Ensino Fundamental II - 6º ao 9º ano)

Olá! Você está sendo convidada (a) para participar da pesquisa intitulada “**As representações dos estudantes da comunidade ribeirinha sobre a floresta amazônica**”, sob a responsabilidade da pesquisadora, Adriana Costa de Souza. E tem como objetivo “**Identificar o papel do ensino de Ciências na constituição das representações sobre a Floresta Amazônica de estudantes que vivem na área ribeirinha de Manaus/AM**”. Você está sendo convidado por estudar no ensino fundamental II e sua participação não é obrigatória. Isto quer dizer que você participa se quiser e não terá nenhum problema se desistir a qualquer momento. Isso é tranquilo, sua decisão será respeitada e aceita. Mas para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**.

Nesta pesquisa você participará de dois momentos: o primeiro será um questionário e o segundo entrevista, os dois serão relacionados com a sua vida cotidiana na área da ribeirinha e sobre a Floresta Amazônica. E para contribuir na compreensão de seu cotidiano, vou realizar observações com anotações em um caderno que você poderá ver sempre que quiser.

Sua participação é voluntária e não terá nenhum custo, nem receberá qualquer ônus financeiro, uma vez que a pesquisa será realizada dentro do ambiente escolar. Contudo, todas as despesas com transporte e alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta de dados.

Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Você pode solicitar ajuda durante a aplicação do questionário, ou deixar de responder se não sentir a vontade. E durante as entrevistas, caso se sinta desconfortável você terá garantida pausa nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento, por qualquer fator como constrangimento ou desconforto, o encerramento da entrevista visa preservar o seu bem-estar.

Como convidado (a) desta pesquisa, a sua participação é muito importante, pois você com seus/suas colegas da turma poderão ajudar a compreender e ampliar discussões, ações e estudos identitários sobre a Floresta Amazônica.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando a sua identificação.

Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, rubricada por você e o pesquisador: sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, aceito a participar da pesquisa “**As representações dos estudantes da comunidade ribeirinha sobre a floresta amazônica**” e fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. E que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar bravo. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma via deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Manaus, ____ de _____ de 2019

Assinatura do (a) menor

Assinatura do (a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato comigo ou com meu orientador para novos esclarecimentos sobre a pesquisa, pelos seguintes endereços eletrônicos: Adriana Costa de Souza, e-mail: somonadriana@hotmail.com, orientador Prof. Dr. Douglas Verrangia Correa da Silva, e-mail: douglasverrangia@gmail.com

Se assim julgar necessário, o Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar também pode ser contactado pelo endereço eletrônico: secpge@ufscar.br ou pelo telefone (16) 3351-8356.

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar / Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos,
Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110.
Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

APÊNDICE C- Questionário



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
Fone/fax: (16) 3351-8356
CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil
e-mail: secppge@ufscar.br

ROTEIRO - QUESTIONÁRIO

Nome: _____

Idade: _____ Ano/Série: _____

Cidade de origem: _____ Estado: _____

Onde você reside (cidade/local): _____

1. Qual a primeira palavra vem a sua mente ao ouvir falar em **FLORESTA AMAZÔNICA**? Justifique sua resposta

2. “O que vem a minha mente quando penso na Floresta Amazônica?

Desenhe a Floresta Amazônica. Faça um comentário/explicação acerca da sua produção.

APÊNDICE D- Entrevista



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676

Fone/fax: (16) 3351-8356

CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasil

e-mail: secpge@ufscar.br

ROTEIRO - ENTREVISTA

1. Qual imagem vem a cabeça quando o nome **Floresta Amazônica** é pronunciado?
2. Você considera que mora dentro da **Floresta Amazônica**? Justifique sua resposta.
3. Você se identifica com a **Floresta Amazônica**?
4. Você já estudou sobre a **Floresta Amazônica**? () SIM () NÃO

Se sim, o que você lembra sobre este estudo?

E sim, em qual disciplina (área de conhecimento) você estudou sobre a **Floresta Amazônica**?

5. Você já ouviu falar da **Floresta Amazônica**? Em qual meio de comunicação?
6. O ensino de Ciência tem algum papel importante em desenvolver estudos envolvendo a **Floresta Amazônica**?
7. Você recomendaria o estudo sobre a **Floresta Amazônica**? Justifique sua resposta.
8. Onde fica a **Floresta Amazônica**?
9. Há povos que habitam a **Floresta Amazônica**? Se não, justifique sua resposta.

Se sim, Quais são estes povos?

11. Tente explicar os motivos para que a aula da sua escola inicie no mês de janeiro e finalize no mês de outubro.
12. Descreva (conte-me) o seu trajeto da sua casa até a escola, ou seja, como você faz para chegar a escola, o que encontra pelo caminho? O que há ao redor deste trajeto até a escola?
13. Você já observou o rio? Ele sempre está com mesmo nível de água todos os meses do ano? Soube que há um período que ele seca, por que será que acontece isso?

APÊNDICE E – Fotos da Escola Municipal Bom Jesus

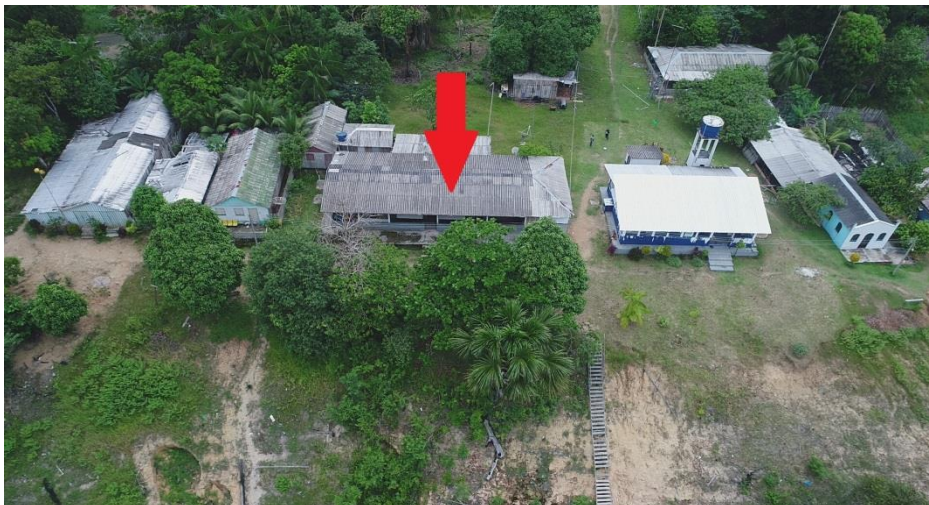


Imagem aérea da escola municipal Bom Jesus, sinalizada.



Fachada da Escola Municipal Bom Jesus.



Corredor destinado ao refeitório.



Área externa da escola: Momento Cívico.



Sala de aula destinada a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I.



Área Interna: Cozinha.

APÊNDICE F- Fotos do Alojamento dos professores.



Fachada do alojamento dos professores.



Parte lateral do alojamento dos professores.

APÊNDICE G – IMAGENS ASSOCIADAS À FLORESTA AMAZÔNICA

DADOS DOS ESTUDANTES				IMAGENS RELACIONADAS À FLORESTA AMAZÔNICA
IDENTIFICAÇÃO	IDADE	SEXO	ANO	
P 1	11	M	6°	Mato
P 2	18	M	6°	Natureza
P 3	11	F	6°	Mato, Amazonas
P 4	11	F	6°	Árvores
P 5	11	M	6°	Bicho, mata, pessoa
P 6	12	M	6°	Linda
P 7	10	M	6°	Mata
P 8	11	M	6°	Não escreveu
P 9	11	F	6°	Legal, linda.
P10	11	F	6°	Mato
P 11	10	M	6°	Mato
P 12	13	M	7°	Animais
P 13	22	F	7°	Vitória- regia
P 14	14	M	7°	Natureza
P 15	14	F	7°	Mato
P 16	12	M	7°	A casa do indígena
P 17	16	M	7°	Lindo
P 18	12	F	7°	Mato
P 19	11	M	7°	Animais
P 20	15	M	7°	Animais
P 21	13	F	8°	Animais, frutas, plantas
P 22	13	M	8°	Árvores, animais
P 23	14	M	8°	Animais
P 24	16	M	8°	Curupira
P 25	15	M	8°	Guerra do exercito
P 26	13	F	8°	Árvores, animais
P 27	13	F	8°	Árvores, folhas, flores, natureza
P28	30	F	9°	Árvore
P 29	14	F	9°	Árvores
P 30	14	F	9°	Árvore
P 31	13	F	9°	Árvores
P 32	14	F	9°	Árvores
P 33	16	M	9°	Madeira
P 34	19	F	9°	Flor

Fonte: Elaboração da autora tendo como inspiração os estudos de Bueno (2002).

ANEXOS

ANEXO A – Revista: Conjuntura Econômica.

Veja-se, antes de qualquer outra consideração, como surgiu este curioso mito segundo o qual a Amazônia seria o pulmão do mundo.

O biólogo alemão Harald Sioli (do Instituto Max Planck, Alemanha Ocidental), em entrevista de novembro de 1971, respondia a um repórter americano: “A floresta amazônica deve fixar (absorver) em torno de 25% do CO₂ (gás carbônico ou dióxido de carbono) da atmosfera terrestre”.

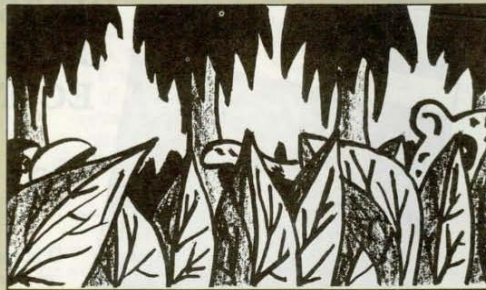
Na reportagem, que se difundiu e empolgou os ecologistas, o repórter trocou CO₂ por O₂ (oxigênio): o equívoco (ou ignorância) do repórter transformou assim os 25% de CO₂ em 25% de O₂... e a Amazônia passou a ser o “pulmão do mundo”, bela metáfora que delicia hoje grande parte dos ecologistas daqui e de fora.

Provavelmente, essa figura retórica quer dizer que “a Terra respira pela Amazônia”. Mas essa analogia é uma tolice, uma infeliz figura de seu autor: o pulmão só presta benefícios se consumir O₂ e expelir CO₂ (produto de queima orgânica do ser vivo). O benefício da Amazônia, como de qualquer floresta, é exatamente o inverso: fixa CO₂ e libera O₂. Aliás, Harald Sioli queria caracterizar a importância das florestas amazônicas precisamente pelo fato delas absorverem (fixarem) cerca de 25% do CO₂, da atmosfera, o que na

Ponto de vista

Amazônia, pulmão do mundo?

NEY COE DE OLIVEIRA



verdade deve estar abaixo de 9%, se considerados os dados da FAO, então desconhecidos por Sioli. Assim, o autor dessa contraditória figura deveria ter dito: “Amazônia, filtro do mundo”.

Confrontando-se os dados da FAO do *Year Book of Forest Products*, 1970:

- são 37 milhões de km² da superfície da Terra recobertos por florestas;
- pouco menos de 9% desta extensão mundial florestada é brasileira (incluindo-se aqui toda a Amazônia), tocando assim ao Brasil cerca de 3,3 milhões de km² florestados.

Com frequência, os apologistas da produção excedente de O₂ (da floresta amazônica) confundem maior ou menor volume de O₂ com maior ou menor grau de pureza do ar atmosférico (maior ou

menor concentração de poluentes).

Constata-se, inclusive, que 1m³ de ar das pradarias gaúchas ou do pantanal matogrossense tem o mesmo volume de O₂ que 1m³ de ar atmosférico do interior da floresta amazônica. Além disso, não se pode esquecer que os milhões de animais e microorganismos que vivem na Amazônia também respiram, isto é, consomem O₂ e expelem CO₂, além da própria fermentação da enorme massa de resíduos orgânicos (que se depositam em seus solos), consumidora de O₂ e libertadora de CO₂.

Mas a Amazônia não fornece O₂ para outras regiões da Terra? Na verdade, se altas correntes aéreas deslocam porções rarefeitas de O₂ da Amazônia para outras regiões do globo, em compensação, outras altas

correntes aéreas deslocam para a Amazônia porções rarefeitas de O₂, procedentes de outras partes do mundo. Trata-se, pois, de transferências recíprocas ou mútuas, não se caracterizando a idéia de que a Amazônia “alimenta” o mundo de oxigênio, admitindo-se entretanto sua significativa contribuição climática.

Cientificamente comprovado, isto sim, é que as algas marinhas e os fitoplânctons, que vivem e se desenvolvem aos milhões nos mares do planeta, são os grandes responsáveis pela produção e acúmulo de O₂ na atmosfera terrestre.

Eles, sim, constituem não só o grande filtro dos mares e do ar atmosférico, como o grande abastecedor do O₂ da Terra.

Há teorias que defendem o princípio de que grande estoque de O₂ da atmosfera teve origem na dissociação da molécula d'água (H₂O) por meio das irradiações de natureza ultravioleta. Entretanto, as evidências fósseis e geológicas indicam que o O₂ teve mesmo origem nos oceanos, que continuam a reciclá-lo e fornecê-lo.

Finalmente, não há um único cientista no mundo simpático à tola figura retórica de “Amazônia, pulmão do mundo”, que talvez possa ser apenas uma expressão poética para ingênuos ou desprevenidos...

ANEXO B – Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As Representações dos estudantes da comunidade ribeirinha sobre a Floresta Amazônica

Pesquisador: ADRIANA COSTA DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 05998818.4.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.206.466

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa sobre "Representações, Ensino de Ciências, Identidade e Cultura, bem como, entender as relações conceituais e operacionais entre as áreas pesquisadas, possibilitando subsídios teóricos para suplementar este estudo. Este estudo parte dos Estudos Culturais, partindo do estudo da literatura especializada sobre cultura e identidade Geertz (1989), Hall (1997) e Bhabha (1998) destacam que estas profundas transformações culturais vem desencadeando uma nova caracterização dos povos, assim como vem acontecendo com os pertencentes à floresta amazônica. Portanto, delimitamos o espaço, no qual envolverá uma escola localizada numa área ribeirinha, no Estado do Amazonas. Para tanto, a pesquisa terá como área de estudo uma "escola localizada numa área ribeirinha, no Estado do Amazonas. Como abordagem metodológica será do tipo etnográfica".

Objetivo da Pesquisa:

"Objetivo Primário:

Identificar o papel do ensino de Ciências na constituição das representações sobre a Floresta Amazônica de estudantes que vivem na área ribeirinha de Manaus/AM.

Objetivo Secundário:

I. Conhecer as dimensões pelas quais as representações sobre a Floresta Amazônica são

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	CEP: 13.565-905
Bairro: JARDIM GUANABARA	
UF: SP	Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9683	E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 3.206.466

apresentadas nos manuais escolares do ensino de ciências (proposta curricular e livros didáticos); II. Compreender as representações que os estudantes têm construído sobre a Floresta Amazônica, analisando como se veem e se situam neste espaço; III. Estabelecer relações entre o ensino de Ciências e as representações dos estudantes sobre a Floresta Amazônica, e suas implicações acerca dos elementos culturais na constituição identitária."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

"Riscos:

O uso do questionário e entrevistas podem ocasionar desconforto, constrangimentos e riscos, como fadiga caso os participantes sintam dificuldade em compreender as questões propostas, ou até mesmo a possibilidade de riscos às esferas moral, social, psicológica ou espiritual, à vista disso o pesquisador estará presente no momento da aplicação, e a disposição para quaisquer dúvidas sobre as perguntas. O participante pode ter a liberdade em não querer continuar a responder o questionário ou participar das entrevistas quando assim desejar, evitando sua exposição, garantindo o sigilo das informações com intuito em resguardar sua integridade.

Benefícios:

Este estudo tem como importância para a compreensão dos elementos culturais da Floresta Amazônica na constituição identitária do povo amazônica, estabelecendo relações com o ensino de Ciência ao conduzir saberes, valores e práticas em prol do fortalecimento à diversidade cultural".

Nota-se que os riscos estão adequadamente avaliados.

Contudo, os Benefícios para o público alvo não estão adequados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa com crianças e suas representações sobre o estudo de Ciências. Projeto teoricamente bem embasado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos obrigatórios foram entregues e são adequados ao público alvo.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
 UF: SP Município: SAO CARLOS
 Telefone: (16)3351-9683 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 3.206.466

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendência.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1238033.pdf	17/12/2018 09:28:36		Aceito
Outros	carta_de_autorizacao.pdf	17/12/2018 09:21:05	ADRIANA COSTA DE SOUZA	Aceito
Outros	roteiro_questionario.pdf	17/12/2018 09:15:07	ADRIANA COSTA DE SOUZA	Aceito
Outros	roteiro_entrevista.pdf	17/12/2018 09:06:42	ADRIANA COSTA DE SOUZA	Aceito
Outros	termo_de_assentimento.pdf	17/12/2018 09:06:01	ADRIANA COSTA DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_consentimento.pdf	17/12/2018 09:05:12	ADRIANA COSTA DE SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	17/12/2018 08:55:15	ADRIANA COSTA DE SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	17/12/2018 08:55:01	ADRIANA COSTA DE SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 18 de Março de 2019

Assinado por:
Priscilla Hortense
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
UF: SP Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9683 E-mail: cephumanos@ufscar.br

ANEXO D – Estrutura Curricular do Ensino Fundamental da Proposta Curricular do 6º Ao 9º Ano (Carga Horária Dos Componentes Curriculares).

ESTRUTURA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 (NOVE) ANOS

Ensino Fundamental de 9 (nove) anos – Anos Iniciais/Finais
Regime: Anual Semanas: 40 Turno: Diurno (Aprovada pela Resolução 311/CME/2013)

ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	ANOS INICIAIS										ANOS FINAIS														
		BLOCO PEDAGÓGICO																								
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	6º	7º	8º	9º												
I - LINGUAGENS	L. PORTUGUESA	6	240	6	240	6	240	6	240	5	200	5	200	5	200	5	200									
	ARTES	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40									
II - MATEMÁTICA	ED. FÍSICA	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80									
	MATEMÁTICA	5	200	5	200	6	240	6	240	5	200	5	200	5	200	5	200									
III - CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS NATURAIS	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	3	120	3	120	3	120									
IV - CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA	2	80	2	80	2	80	1	40	1	40	3	120	3	120	3	120									
	GEOGRAFIA	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	3	120	3	120	3	120									
V - ENSINO RELIGIOSO	L. ESTRANGHEIRA MODERNA/INGLÊS	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*									
	SEM ANUAL	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40									
PARTE DIVERSIFICADA	ANUAL	*	800	*	800	*	800	*	800	*	800	*	800	*	800	*	800									
TOTAL CARGA HORÁRIA		20	*	20	*	20	*	20	*	20	*	20	*	20	*	25	*	25	*	25	*	1000	*	1000	*	1000

Legenda:

S= Semanal – A= Anual - Semanas: 40

OBSERVAÇÕES:

- I- [...] será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas. (Resolução Nº 07/2010 CNE).
- II- Os Temas Sociais Contemporâneos (Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, Orçamento para o Trânsito, Educação Fiscal e Valorizando o Idoso) devem ser abordados de forma transversal.
- III- Os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena devem ser ministrados no âmbito do currículo escolar, em especial nos componentes curriculares de História, Arte e Língua Portuguesa, de acordo com os dispositivos da Lei Nº 11.645/08.
- IV- O Ensino Religioso de matrícula facultativa ao aluno de acordo com a Lei Nº 9.475/97, faz parte dos componentes curriculares obrigatórios do E. Fundamental de acordo com a Resolução Nº 07/2010 CNE.
- V- O conteúdo de Música deve ser abordado no componente curricular Arte, de acordo com os dispositivos da Lei Nº 11.769/08.
- VI- O componente curricular Educação Física deve ser ministrado de forma teórica e prática no mesmo turno de aula.
- VII- O conteúdo de Fundamentos de História e Geografia do Amazonas está inscrito nos conteúdos dos componentes curriculares História e Geografia respectivamente.

ANEXO E – Diretrizes Curriculares (6º Ao 9º Ano) do Projeto Educação Itinerante (carga horária dos Componentes Curriculares).

10. DIRETRIZES CURRICULARES

10.1. Organização Curricular e Carga Horária dos Componentes Curriculares

Disciplina	Carga Horária	Aulas Mensais	Aulas Semanais
Matemática	200h.	40	10
Língua Portuguesa	200h.	40	10
Ensino Religioso	40h	08	02
Língua Inglesa	80h	16	04
História	120h	24	06
Geografia	120h	24	06
Educação Física	80h	16	04
Arte	40h	8	02
Ciências	120h	24	06

Observação: Por esta organização curricular, cada semestre terá a duração de 100 dias letivos.

10.2. Proposta Curricular - Em anexo

11. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Será de acordo com o Regimento Geral da SEMED/CME/Manaus, que dispõe sobre os procedimentos a serem observados em relação aos critérios do processo de avaliação do Ensino e aprendizagem. A avaliação da aprendizagem deve ser entendida como um processo contínuo e sistemático. Para isso, devem ser utilizados diversos instrumentos avaliativos (testes orais e escritos, seminários, debates, pesquisa, etc.), registrando-os na ficha de avaliação e no diário. Sugere-se que, para a aquisição da média final, seja utilizada a média aritmética. A título de mensuração, deverá ser registrado o mínimo de 4 (quatro) avaliações para cada média, apresentando 4 (quatro) médias ao término do semestre, conforme a ficha abaixo: Para alcançar a média final, somam-se as médias parciais obtidas, dividindo-as por 4 (quatro)

Exemplo: $MF = \frac{MP1+MP2+MP3+MP4}{4} = 5,0$

ANEXO E – Aulas previstas Educação Itinerante: Rio Negro Trimestral (6º Ao 9º Ano)



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 SUBSECRETARIA DE GESTÃO EDUCACIONAL
 DEPARTAMENTO DE GESTÃO ESCOLAR
 DIVISÃO DISTRITAL ZONA RURAL

AULAS PREVISTAS EDUCAÇÃO ITINERANTE-2019 - RIO NEGRO TRIMESTRAL

Organização Curricular e Carga Horária dos Componentes Curriculares

Disciplina	Carga Horária	Aulas Mensais	Aulas Semanais
Matemática	200h	60	15
Língua Portuguesa	200h	60	15
História	120h	36	09
Geografia	120h	36	09
Ciências	120h	36	09
Língua Inglesa	80h	24	06
Educação Física	80h	24	06
Ensino Religioso	40h	12	03
Arte	40h	12	03