

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE TEFÉ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS -
PPGICH
CURSO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS HUMANAS
NÍVEL MESTRADO

CRISTIANY TORRES DE CARVALHO AMARO

A FLORESTA NACIONAL DE TEFÉ E A UNIVERSIDADE: LUGARES
DE CONSTRUÇÃO DE INTELLECTUALIDADES

CRISTIANY TORRES DE CARVALHO AMARO

**A FLORESTA NACIONAL DE TEFÉ E A UNIVERSIDADE: LUGARES
DE CONSTRUÇÃO DE INTELLECTUALIDADES**

Texto dissertativo apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas (Teoria, História e Crítica da Cultura) no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas – UEA.

Orientador: Prof. Dr. Guilherme Gitahy de Figueiredo

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

A485f	<p>Amaro, Cristiany Torres de Carvalho A floresta nacional de Tefé e a universidade: : lugares de construção de intelectualidades / Cristiany Torres de Carvalho Amaro. Manaus : [s.n], 2018. 181 f.: color.; 29 cm.</p> <p>Dissertação - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2018. Inclui bibliografia Orientador: FIGUEIREDO, Guilherme Gitahy de</p> <p>1. Floresta Nacional de Tefé - Amazonas. 2. Universidade. 3. Projeto Jovens Protagonistas. 4. Estudos Pós-Coloniais. 5. Descolonização. I. FIGUEIREDO, Guilherme Gitahy de (Orient.). II. Universidade do Estado do Amazonas. III. A floresta nacional de Tefé e a universidade:</p>
-------	--

CRISTIANY TORRES DE CARVALHO AMARO

**A FLORESTA NACIONAL DE TEFÉ E A UNIVERSIDADE: LUGARES DE
CONSTRUÇÃO DE INTELLECTUALIDADES**

Texto dissertativo apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas (Teoria, História e Crítica da Cultura) no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas – UEA.

Aprovado ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Guilherme Gitahy de Figueiredo (Orientador) – Professor Doutor
Centro de Estudos Superiores de Tefé – Universidade do Estado do Amazonas

Prof^a. Dr^a. Nelissa Peralta Bezerra – Professora Adjunto A
Universidade Federal do Pará - UFPa

Prof. Dr. Cássio Cunha Soares – Professor Adjunto Nível 2
Universidade Federal Fronteiras do Sul

SUPLENTES:

Prof^a. Dr^a. Cristiane da Silveira – Professora Doutora
Universidade Federal do Pará – UFPa

Prof. Dr. Doriedson Alves de Almeida – Professor Doutor
Universidade Federal do Oeste do Pará

Dedico este trabalho a minha família: meus pais, irmãos, esposo e filhas por seu amor, incentivo e apoio incondicionais.

AGRADECIMENTOS

A Deus que me deu a vida, uma família maravilhosa, inteligência e tudo mais;

Aos meus pais, Raimundo e Nazaré, meus mestres em toda hora, como também meus irmãos e irmãs por seu apoio incondicional;

Às minhas filhas por retribuir com incentivo, amor e cooperação as minhas ausências; à Diana por seu apoio nas viagens aéreas; à Suzana pela tradução da língua inglesa; e à Giovana por sua paciência no trabalho de transcrições.

Ao meu esposo, por sua fé, incentivo, paciência e amor dedicados a mim e às nossas filhas;

Aos professores e toda equipe do PPGICH por sua dedicação e capacidades empregadas no ensino de qualidade e a CAPES/CNPq pelos recursos que facilitaram esta pesquisa;

Aos meus colegas, turma pioneira do Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas, pois aprendemos na comunhão; aos meus amigos queridos, Zózimo, Jogli e Jairo, pelo apoio na parte tecnológica e internet;

Ao meu orientador, Prof. Guilherme, por suas orientações e paciência;

Aos povos da Floresta Nacional de Tefé que nos acolheram com amor e carinho, especialmente os jovens, sempre alegres e dispostos a lutar por seus sonhos.

*Se alguém julga saber alguma coisa, ainda
não aprendeu como convém saber.*

Paulo

A FLORESTA NACIONAL DE TEFÉ E A UNIVERSIDADE: LUGARES DE CONSTRUÇÃO DE INTELLECTUALIDADES

RESUMO

Este trabalho apresenta resultados de nossa pesquisa cuja reflexão buscou compreender algumas maneiras de pensar as práticas propostas e desenvolvidas no Projeto Jovens Protagonistas mediante articulação dos diversos sujeitos sociais (servidores públicos, jovens comunitários, discentes e docentes universitários) na medida em que concebe o Projeto como um espaço educativo que torna possível desvelar possíveis práticas colonizadoras, num esforço conjunto em desmistificar a ideologia colonialista, que esconde e ilude por meio de discursos democráticos um contexto de imobilidade e de resistências desenhado pela situação colonial. Nossa investigação está fundamentada na perspectiva dos Estudos Pós-Coloniais, colocando em diálogo autores como Aimé Césaire (1978), Albert Memmi (2007), Frantz Fanon (1968), Paulo Freire (1987), Casanova (2007), Silvia R. Cusicanqui (2010) dentre outros que nos ajudaram construir instrumentos de análise de modo a perceber algumas possibilidades de mobilidade num cenário de opressão, articulando a possibilidade do Projeto Jovens Protagonistas contribuir para uma contínua e necessária ação-reflexão sobre o fazer intelectual e uma possível construção de conhecimentos em que se valorizem os saberes científicos e tradicionais das populações do Médio Solimões, uma “Ciência Ribeirinha” na tentativa de superar práticas colonialistas do saber, do ser, do fazer.

Palavras-chave: Floresta Nacional de Tefé - Amazonas. Universidade. Projeto Jovens Protagonistas. Estudos Pós-Coloniais. Descolonização.

THE NATIONAL FOREST OF TEFÉ AND THE UNIVERSITY: PLACES OF INTELLECTUALITIES CONSTRUCTION

ABSTRACT

This work presents results of our research whose reflection sought to understand some ways of thinking about the practices proposed and developed in the Young Protagonists Project through articulation of the various social subjects (public servants, community youth, students and university teachers) insofar as it conceives the Project as an educational space that makes it possible to unveil possible colonizing practices in a joint effort to demystify the colonialist ideology that conceals and eludes through democratic discourses a context of immobility and resistance designed by the colonial situation. Our research is based on the perspective of the Postcolonial Studies, putting in dialogue such authors as Aimé Césaire (1978), Albert Memmi (2007), Frantz Fanon (1968), Paulo Freire (1987), Casanova (2007), Silvia R. Cusicanqui (2010), among others, which helped us to construct analysis tools in order to perceive some possibilities of mobility in a scenario of oppression, articulating the possibility of the Young Protagonists Project to contribute to a continuous and necessary action-reflection on intellectual making and possible construction of knowledge which appreciates the scientific and traditional knowledge of the Middle Solimões populations, a "Ribeirinha Science" in the attempt to surpass colonialist practices of the knowledge, of the being, of the doing.

Keywords: National Forest of Tefe - Amazonas. University. Young Protagonists Project. Post-Colonial Studies. Decolonization.

LISTA DE SIGLAS

ANJPCTB – Associação Nacional de Juventude dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil

APAFE – Associação de Produtores Agroextrativistas da Flona de Tefé e Entorno

ARPA – Programa Áreas Protegidas da Amazônia

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior

CCGP – Curso de Capacitação em Gestão Participativa

CEAC – Curso de Educação Ambiental e Capacitação Externa

CEB – Comunidades Eclesiais de Base

CEST – Centro de Estudos Superiores de Tefé

CFE – Conselho Federal de Educação

CMI – Centro de Mídias Independentes

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNS – Conselho Nacional de Seringueiros / Conselho Nacional das Populações Extrativistas

CR – Coordenação Regional

COEDU – Coordenação de Educação Ambiental

CVT – Curso Vocacional Tecnológico

DGPARG – Divisão de Gestão Participativa

EA – Educação Ambiental

ENA – Encontro Nacional de Agroecologia

ESEC – Estação Ecológica

FLONA – Floresta Nacional de Tefé

GIZ – Deutsche Gesellschaft Für Internationale Zusammenarbeit (Cooperação Alemã)

IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

ICMBio – Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade

IDSMM – Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INPA – Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia

MEB – Movimento Eclesial de Base

MMA – Ministério do Meio Ambiente

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MUSA – Museu da Amazônia

NGI – Núcleo de Gestão Integrado

PAIC – Programa de Apoio à Iniciação Científica

PARNA – Parque Nacional

PMT – Prefeitura Municipal de Tefé

PNMA – Política Nacional de Meio Ambiente

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGICH – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas

RDS – Reserva de Desenvolvimento Sustentável

RESEX – Reserva Extrativista

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio ao Empreendedor

SNUC – Sistema Nacional de Unidades de Conservação

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UC – Unidade de Conservação

UEA – Universidade do Estado do Amazonas

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UNE – União Nacional de Estudantes

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Módulos realizados na 1ª fase do Projeto Jovens Protagonistas	86
Tabela 2 - Encontros realizados na 3ª fase do Projeto Jovens Protagonistas	100

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da Distribuição das Florestas Nacionais do Brasil	16
Figura 2 - Ilustração Didática "A ocupação da Amazônia"	17
Figura 3 - Articuladores do 1º Encontro Jovens Protagonistas	18
Figura 4 - Tatiana M. M. de Souza e seus filhos (Lafaiete, MG, jun/2018).....	18
Figura 5 - Metodologia Criativa	18
Figura 6 - Oficineiros - Apresentando o Projeto (1) e 4º Módulo - Saúde (2)	18
Figura 7 – Momentos de um Encontro de Jovens Protagonistas: Abertura, Avaliação e Encerramento - 6º Encontro – jan/2012 – Santa Luzia do Catuiri	18
Figura 8 - Partes de um Encontro - Atividades em grupos – 6º Encontro.....	18
Figura 9 – Cooperação entre público intergeracional – 7º Encontro – mar/2012	18
Figura 10 - Caça Talentos – 8º Encontro – mar/2012	18
Figura 11 - Tatiana Souza conduzindo momento de avaliação do 1º ano do Projeto Jovens Protagonistas.....	18
Figura 12 – Plano de ações – 03 e 04 de setembro de 2012 – 2ª Fase do Projeto.....	18
Figura 13 – Atividades desenvolvidas no 13º Encontro - Março 2018 – Comunidade São Francisco do Arraia	18

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 INTELLECTUAIS EM CONTEXTO PÓS-COLONIAL	28
1.1 A SITUAÇÃO DE MODERNIDADE/COLONIALIDADE	32
1.2 ESTRATÉGIAS DE DESCOLONIZAÇÃO	46
1.2.1 A Escola do povo	47
1.2.2 Comunicação Dialógica	48
1.2.3 Desobediência Espistêmica	52
1.2.4 Construindo redes solidárias	54
1.3 O POVO E OS INTELLECTUAIS	55
1.4 FAZER “CIÊNCIA RIBEIRINHA”	60
2 PROJETO JOVENS PROTAGONISTAS NA FLONA DE TEFÉ	66
2.1 CONTEXTO DO PROJETO	67
2.2 METODOLOGIA DO PROJETO	75
2.2.1 Princípios Norteadores	76
2.2.1.1 Protagonismo Juvenil	76
2.2.1.2 Transdisciplinaridade	77
2.2.1.3 Educação Lúdica	77
2.2.2 Verde Perto Educação: Adaptações	78
2.2.3 Processo Contínuo de Avaliação	81
2.3 MÓDULOS DESENVOLVIDOS NO PROJETO	84
2.3.1 Avaliação da Primeira Fase do Projeto	88
2.3.1.1 Dificuldades	89
2.3.1.2 Avanços	90

2.3.2 Resultados da Primeira Fase do Projeto	91
2.3.3 Segunda Fase: Transição – Plano de Ação	92
2.4 A RETOMADA DOS ENCONTROS JOVENS PROTAGONISTAS	94
2.4.1 Contexto da Terceira Fase: Apropriação da Juventude	95
2.4.2 Metodologia Aplicada	96
2.4.3 Encontros de Jovens Protagonistas	99
2.4.4 Avaliação e Resultados	101
2.4.4.1 Dificuldades	101
2.4.4.2 Avanços	102
2.4.4.3 Conquistas	103
3 JUVENTUDE EM PROTAGONISMO	105
3.1 HISTÓRIAS ENTRECRUZADAS	105
3.2 ENCONTROS COMO ESPAÇOS DE DESCOLONIZAÇÃO	107
3.2.1 Espaço Criativo de Ensino-Aprendizagens	107
3.2.1.1 Um Espaço atraente e engajado	108
3.2.1.2 Um Espaço constituído pela práxis comunicativa	109
3.2.1.3 Um Espaço de Educação Popular	111
3.2.2 Espaço de Formação política	113
3.2.2.1 Formação que supera desafios	114
3.2.2.2 Formação para Atuação	117
3.2.2.3 Formação que promove realização de sonhos	119
3.2.2.4 Formação para um processo transformador	122
3.2.2.5 Formação Dialógica e Política	123
3.2.3 Espaço Pontes	128
3.2.3.1 Ponte entre diferentes sujeitos	128
3.2.3.2 Ponte para diferentes oportunidades	130
3.2.3.3 Ponte que conecta diferentes instituições	133

3.2.3.4 Ponte para compartilhar diferentes experiências e conhecimentos	136
3.2.4 Espaço Rede	138
3.2.4.1 Rede de jovens do Médio Solimões	140
3.2.4.2 Rede de Parceiros e de Apoio	142
3.2.4.3 Rede de relações horizontais e de solidariedade	143
3.2.4.4 Rede que conecta diferentes sujeitos da juventude brasileira	144
3.2.5 Um Espaço Propício para articular uma “Ciência Ribeirinha”	145
CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS	154
APÊNDICE A – Quadro Comparativo Projeto Jovens Protagonistas	159
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)	160
ANEXO B – Termo de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa	162
ANEXO C – Plano de Ação – 2ª Fase do Projeto – Transição	163
ANEXO D – Diagnóstico da Educação na FLONA de Tefé	169
ANEXO E – Ações de articulação previstas no Plano de Manejo	180

INTRODUÇÃO

A minha única consolação é que as colonizações passam, as nações dormitam apenas um momento e os povos ficam.

Aimé Césaire¹

A busca por emancipação na Amazônia não é um processo recente, pois ao longo de todas as fases de sua história os povos tem resistido aos diferentes processos de colonização, apesar dos resultados – como lutas esterilizadas, vozes neutralizadas – não serem os esperados (SOUZA, 2014). A continuidade das lutas demonstram a resistência criativa dos povos amazônicos [principalmente povos indígenas], os quais imitando “cipós que se cobrem de flores para fingir fragilidade”, num contexto de exploração, violência e opressão conseguiram preservar seus mitos² ou “fábulas”, além de outras práticas que evidenciam rejeição às imposições coloniais (SOUZA, 2014, p. 33).

A Floresta Nacional de Tefé, criada em 10 de abril de 1989 por meio de decreto federal, está localizada na região Norte, no Estado do Amazonas. Ela abrange uma área de 1.000.020ha [um milhão e vinte hectares], englobando espaços de 05 municípios: Tefé, Alvarães, Uarini, Juruá e Carauari. E, cuja população, conforme nos informou Astrogildo Martins de Moraes [gestor do ICMBio, responsável pela administração da Flona de Tefé], habita à margem de três rios: Tefé, Curumitá e Bauana, distribuída em cerca de 1.150 famílias

¹ Parte do texto *Discurso sobre o colonialismo* (CÉSAIRE, 1978, p. 27).

² Literatura amazônica divulgada por autores estrangeiros como: Conde Ermmano Stradelli, Raul Bopp; nacionais como Nunes Pereira, J. Barbosa Rodrigues, Brandão de Amorim e o “primeiro autor totalmente indígena [...] Luiz Lana, cujo nome em dessana é Tolomen-ken-jiri” (SOUZA, 2014, p. 33). Tolomen-ken-jiri [Luiz Lana] “nasceu em 1961, filho do chefe de sua tribo”, escreveu “*Antes o mundo não Existia*” em meio a grandes dificuldades, uma narrativa “do mito cosmogônico de sua cultura [...] em sua aldeia do rio Tikiê”. Em 500 anos de história brasileira este foi o primeiro livro publicado por um indígena brasileiro em 1985, escrito em português e dessana. Já possui traduções em várias “línguas europeias e estimulou o surgimento de outros escritores indígenas, que estão tornando vernáculo seus idiomas ágrafos, e são editados pela primeira editora indígena do país, propriedade da Foirn – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro” (SOUZA, 2014, p. 34).

que sobrevivem, principalmente, à base de produção da farinha de mandioca, dentre outras

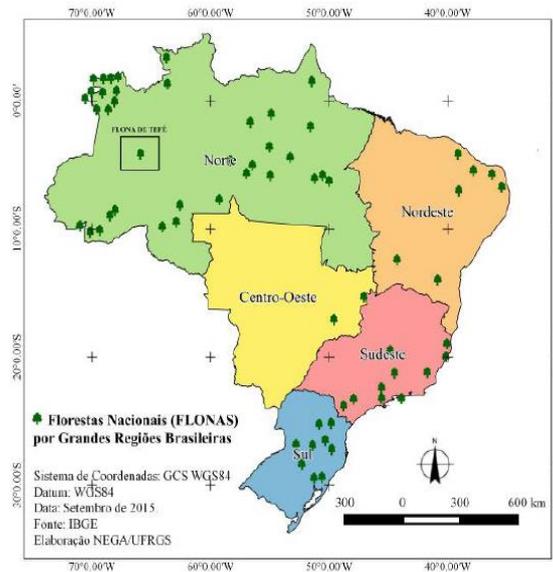


Figura 1 - Mapa da Distribuição das Florestas Nacionais do Brasil
 Fonte: DE PAULA; ROSSATO, FONTANA, 2016, pág. 115.

atividades (Entrevista Astrogildo Moraes Martins, 17/10/16).

Inicialmente as FLONAS [florestas nacionais] pertenciam à categoria de proteção integral. Nelas “viviavam extrativistas e ribeirinhos que, no passado, foram retirados compulsoriamente, recebendo indenizações irrisórias ou ainda sem que qualquer forma de compensação lhes fosse outorgada” (ANTONAZ, 2009, p. 157), e, às vezes, com “episódios de violência, conforme se verificou, nos anos 1970, na Floresta Nacional de Caxiuanã (PA)”, primeira a ser criada [1961] na Amazônia (ANTONAZ, 2009, p. 158). Até por volta da metade do século XIX esta região pertencia a grupos indígenas. Este pano de fundo demonstra o cenário de lutas e conflitos subjacentes às unidades de conservação envolvendo diversos interesses comunitários, governamentais, econômicos, exploração de recursos naturais e de posse de terra.

Com o avanço do ciclo da borracha a Amazônia passou a ser ocupada [ver Figura 2] por imigrantes de várias regiões do país, auxiliados por frentes religiosas [como as comunidades eclesiais de base, os CEBs e o movimento eclesial de base, o MEB] que constituíram “um aspecto fundamental no processo de consolidação da colonização, bem como para as diferentes formas de organização comunitária dos moradores da FLONA” (SUERTEGARAY; PIRES; DE PAULA, 2016, p. 23). Tais imigrantes receberam de tais

movimentos religiosos as primeiras orientações e apoio quanto ao fortalecimento comunitário, contribuindo para formação de importantes lideranças.



Figura 2 - Ilustração Didática "A ocupação da Amazônia"

Fonte: Banco de Dados ICMBio (Relatório Curso de formação em EA para a gestão pública da biodiversidade visando o fortalecimento da organização social comunitária para a gestão participativa da FLONA de Tefé, RESEX do Baixo Juruá e RESEX do rio Jutai, 15-20/03/2013, p. 27).

Dentre estes, muitas famílias migraram de Juruá, nos anos 70-80, onde trabalhavam na agricultura e/ou no seringal para buscar novas oportunidades na região do Médio Solimões, organizando-se em comunidades através um processo que envolveu diferentes instituições como a Igreja Católica [incluindo parceria desta com o MOBREAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização], a Prelazia de Tefé [por meio de movimentos como CEBs e MEB já mencionados acima], o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária [INCRA] e a equipe gestora da FLONA que, em 2002-2003 era designada como Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis [IBAMA] (SUERTEGARAY; PIRES; DE PAULA, 2016).

Atualmente, as FLONAS, como unidade de uso sustentável devem “promover um manejo múltiplo e sustentável de recursos florestais”, além de estimular em sua área “a existência [...] de pesquisas científicas, de ações de educação ambiental e de atividades de lazer” (DE PAULA; ROSSATO, FONTANA, 2016, p. 118). Importante destacar que tanto a FLONA como seu órgão gestor, o IBAMA, foram criados em 1989, mas a lei que normatiza as Unidades de Conservação [UC], o SNUC, foi criado onze anos depois, em 2000. Criado em 28/08/2007, o ICMBio passou a ser o novo gestor da FLONA, a partir de um

desmembramento do IBAMA, no qual foram designados servidores e recursos para as duas autarquias, desse modo tendo um orçamento restrito o que dificulta implementação de ações (Entrevista Rafael Suertegaray Rossato, 13/06/2018).

Em 2011, com uma equipe maior de servidores, foi possível um processo de articulação entre comunitários e equipe gestora, buscando construir uma melhor paridade entre os mesmos, por meio de inúmeras tentativas visando fortalecimento comunitário através da criação de um Conselho Consultivo da Flona de Tefé, a elaboração e início do Projeto Jovens Protagonistas [10/04] e a formação da “associação-mãe” [18/06], termo utilizado com certa frequência para referir-se à formação da Associação de Produtores Agroextrativistas da Flona de Tefé e Entorno [APAFE] que unificou as três associações existentes – Tefé, Bauana e Curumitá (notas de campo, 17ª Reunião do Conselho Consultivo da Flona de Tefé, 26/10/16). Tais instrumentos serviram para administrar conflitos entre comunitários e a instituição e estabelecer um relacionamento de cooperação, não apenas de restrições e/ou proibições, entre os mesmos objetivando o benefício da coletividade e da preservação ambiental.

O Conselho Consultivo da FLONA é o instrumento estabelecido pelo SNUC para a gestão de cada UC. De acordo com este documento o ICMBio, na pessoa de seu gestor, é o presidente tanto da FLONA como do Conselho, que é formado por “representantes dos órgãos públicos, das organizações da sociedade civil e das populações tradicionais residentes” (SUERTEGARAY; PIRES; DE PAULA, 2016, p. 36). O termo “consultivo” designa o tipo de poder de decisão do Conselho da FLONA, que é o de uma consulta, diferente do “deliberativo” que estabelece o conselho com poder de deliberar para aprovar ou não ações em determinada UC. Se, por um lado, a instituição do Conselho busca garantir ampla participação das populações como membros do mesmo, por outro lado, inibe essa mesma participação pelo caráter consultivo.

Este é um exemplo prático do incentivo governamental sobre as comunidades tradicionais [ribeirinhos, quilombolas, indígenas, etc.] para que desenvolvam “gestão participativa”. Por esta razão é preciso refletir, analisar com cuidado as motivações subjacentes ao modelo de associativismo imposto pelo governo, modelo que desconsidera as particularidades de comunidades tradicionais (ALMEIDA, 2013).

Almeida (2013), em *Distinguir e Mobilizar: duplo desafio face às políticas governamentais*, discute a necessária distinção do “discurso da dominação” que, se

apropriando de termos que eram comuns a grupos sociais de oposição às políticas governamentais, impõe, paradoxalmente, políticas neoliberais que privilegiam categorias como “comunidade”, “associação”, “solidariedade”, sem considerar as especificidades de cada região, como é possível observar na “monotonia e homogeneidade dos mesmos estatutos utilizados, seja no centro-sul ou na Amazônia” (ALMEIDA, 2013, p. 99).

Para Almeida (2013) esta estratégia do governo que enfatiza as “formas comunitárias” nada mais é do que uma “maneira invertida de reconhecer o quanto elas efetivamente se encontram ameaçadas”, pois tais ações governamentais e de “agências multilaterais é ditada pelo ideário neoliberal” (ALMEIDA, 2013, p. 101). Nessa “partilha” de poder que tipos de participação poderiam ser articuladas? Seria possível uma comunicação colaborativa? É fundamental, numa perspectiva freiriana, o esforço por construir um “diálogo autêntico” que se traduz num reconhecimento mútuo, do outro e de si mesmo no outro, assumindo uma postura de “decisão e compromisso de colaborar na construção de um mundo comum”, pois não é algo que alguém faça sozinho ou *para* o outro, mas em comunhão, *com* o outro (FREIRE, 1983).

Participação entendida não como algo dado, mas, sim, como “*conquista* para significar que é um *processo* [...] infindável, em constante vir-a-ser, sempre se fazendo” (DEMO, 2009, p. 18). Este debate, acerca da necessidade de uma maior participação comunitária, de um maior envolvimento dos comunitários nos assuntos da comunidade se fazia presente entre comunidade e instituições na FLONA de Tefé. Isto em razão de que não havia também envolvimento da juventude nos espaços de liderança comunitária [como as reuniões nas comunidades promovidas por sua própria diretoria ou nas reuniões de setor³], nas atividades promovidas pelo ICMBio [reuniões das Associações, treinamentos e capacitações], o que dificultava a renovação das lideranças. O Projeto Jovens Protagonistas é discutido e construído nesse contexto como uma ferramenta que possibilitaria o fortalecimento comunitário e, em consequência, poderia vir a promover uma renovação das lideranças comunitárias. O contraditório a observar é porque os jovens, que não se interessavam pelas reuniões, aderiram prontamente ao Projeto? Quais as diferenças entre os espaços disponibilizados pelo Conselho e pelo Projeto? Que tipo de participação são estimuladas nestes espaços? Consultivo? Deliberativo?

³ Na Floresta Nacional de Tefé há sete setores que aglutinam comunidades próximas: [1] o Setor Bauana, [2] o Setor de Boa Vista do Curumitá, [3] o Setor de São Sebastião do Curumitá, [4] o Setor do Lago de Tefé, [5] o Setor do Alto Rio Tefé, [6] o Setor do Médio Rio Tefé e [7] o Setor do Baixo Rio Tefé.

Apesar da aparente ausência de conflitos, em virtude das “boas relações” construídas ao longo dos anos de luta em torno do Conselho Consultivo e da APAFE, as populações da FLONA sofrem o abandono, a negação de direitos por parte de seus governantes: falta incentivo para agricultura familiar, não há saúde, não há acesso à educação, não há saneamento básico, há dificuldade para acessar água potável, energia, meios de comunicação. A luta que as populações tem se envolvido tem trazido alguns benefícios, mas não tem resolvido problemas estruturais, sem mencionar que tem alcance limitados, pois não atendem a maioria das comunidades.

Essa descrição poderia estar enquadrada em qualquer texto dos autores dos Estudos Pós-Coloniais que pesquisam o sistema de opressão, exploração e violência praticado dentro de uma situação colonial. Colonialidade que pode ser entendida como um empreendimento de morte, violento, racista que classificava os “demais povos” como “inferiores” em relação à “civilizada” “elite europeia”. Exploração que não estava restrita às áreas política, econômica, moral e intelectual, atingia o ser interior do colonizado, a sua própria personalidade. Tal projeto de modo algum trouxe “civilização”, mas “coisificação”, não mais homens, sim, objetos (CÉSAIRE, 1978; MEMMI, 2007; FANON, 1968, 1968). Neste cenário, em que ainda persiste a lógica colonial, poderia haver espaço para o processo de descolonização?

A participação na luta por libertação não é, de modo algum, um processo fácil. “Há na sociedade mais conflito do que harmonia” (DEMO, 2009, p. 84). A luta parece interminável. Porque o contexto de opressão não atinge apenas o poder [poder econômico, político, militar], atinge o “saber” [capacidade para conhecer e produzir conhecimentos] e o próprio ser da pessoa (QUIJANO, 1992; MIGNOLO, 2008; CASANOVA, 2007). Por esta razão a participação “é histórica, inacabada, sempre capaz de superação. [...] Do ponto de vista dos donos do poder, interessa a participação consentida e tutelada” (DEMO, 2009, p. 84), para este modelo de participação há inúmeros incentivos/imposições governamentais. No entanto, a participação que parece mobilizar as populações seria aquela construída na práxis da luta, “na medida em que a conquistarmos, num contexto de esforço conscientizado das tendências históricas contraditórias” (DEMO, 2009, p. 84). Mas seria possível um processo que favorecesse a descolonização do poder, ser e do saber?

O argumento pós-colonial apresenta algumas estratégias para a descolonização como valorização da língua (CUSICANQUI, 2010), construção de uma consciência nacional (FANON, 1968), geopolítica do conhecimento [deslocamento do lugar de fala],

descobrimto e revalorização das epistemologias do sul (MIGNOLO, 2008). Além destes, e apesar de não estar na lista de autores pós-coloniais, a obra de Paulo Freire apresenta muitos pontos em comum com a teoria pós-colonial. Sua proposta educativa para lidar com a situação opressora está fundamentada na dialogicidade pautada pelo “amor, humildade, fé, esperança e pensar crítico”. Uma práxis que não separa ação-reflexão-ação, do contrário se tornaria uma “palavra inautêntica”, mero discurso ou ativismo. De acordo com esta proposta, em diálogo, os homens, problematizam sua “situação concreta”, objetivando-a criticamente, podem agir criticamente também (FREIRE, 1987). Mas seria possível articular um espaço em que o coletivo vivencie essa práxis dialógica?

Esse movimento, que apresenta como exigência o coletivo para se realizar, tem como base a teoria da ação cultural dialógica que consiste em “co-laboração, união, organização e síntese cultural”, o que possibilita desvelar a mitologia que esconde a situação opressora, introjetada não apenas nos homens, mas também nas instituições que podem até transparecer uma mímica de “modernidade”, mas cultiva em seu seio uma relação de dependência para com o “centro exterior” (FREIRE, 1987). Se esta relação é verdadeira será que o Projeto Jovens Protagonista poderia propiciar esse espaço educativo em que se promova a descolonização mediados pela dialogicidade?

A proposta do Projeto Jovens Protagonistas foi construída mediante inúmeros interesses comunitários e institucionais. Neste, visando o fortalecimento comunitário de modo a renovar as lideranças nas comunidades e promovendo uma formação social básica em política de modo que adquirissem uma visão geral do funcionamento das políticas públicas e acesso à direitos. Naquele, o foco central estava em acessar o direito à Educação Básica. O Projeto iniciou em 2011, na comunidade São João do Mulato, às margens do Lago de Tefé, com uma formatação que previa dez módulos, cinco módulos institucionais [¹Planejamento do Projeto; ²SNUC "Macro": pensando a questão ambiental; ³SNUC "Micro": A FLONA de Tefé; ⁴Conselho Consultivo e Plano Gestor; e ⁵Plano de Manejo] e cinco que foram organizados conforme os interesses dos jovens tendo como eixo a Educação Ambiental [ver Tabela 1 – “Módulos realizados na 1ª fase do Projeto Jovens Protagonistas”].

A equipe base que elaborou e desenvolveu o Projeto era composta por três mulheres, jovens analistas do Núcleo de Gestão Integrada [NGI Tefé] do ICMBio Tefé, recém-formadas, um docente da Universidade do Estado do Amazonas [UEA], recém-transferido para o Centro de Estudos Superiores de Tefé [CEST] que construiu a fundamentação teórica e

a metodologia do Projeto e o jovem extrativista Dione do Nascimento Torquato como o articulador entre os jovens nas comunidades da FLONA de Tefé, além de outras pessoas [internas e externas à instituição, locais e de outras regiões do Brasil] que atuaram como voluntários nas diversas atividades promovidas pelo Projeto [atividades de palestras, oficinas e arte-educação], além de homens e mulheres do Conselho Consultivo da FLONA de Tefé e da APAFE que contribuem incentivando e acompanhando os jovens de sua comunidade até o local do encontro, o que possibilita o apoio dos pais ao Projeto Jovens Protagonistas.

A fundamentação teórica do Projeto está na adaptação do “Programa Verde Perto Educação” (RODRIGUES, 2008) feita por Leonardo da Silveira Rodrigues, autor do mesmo o qual tem como princípios a educação lúdica, a transdisciplinaridade e o protagonismo juvenil, tendo como base a “Teoria das Inteligências Múltiplas” de Howard Gardner (1994), a “Complexidade Ambiental” de Leff (2003), a “Educação para o Futuro” de Morin (2002, 2005) e a “Pedagogia da Autonomia” de Freire (2000) (RODRIGUES, PEREIRA, 2015). Mas será possível compreender o Projeto Jovens Protagonistas como um espaço capaz de favorecer o processo de descolonização? Um espaço educativo de formação política e, ao mesmo tempo, atraente ao público jovem?

A adesão ao Projeto foi percebida pelo crescente interesse e número de jovens que participavam dos Encontros na primeira fase, entre 2011-2012, construção e implantação do mesmo. A segunda fase do Projeto, que classificamos como “transição”, ocorreu entre 2013-2014 com foco no protagonismo juvenil, em ações fora da estrutura dos Encontros. A retomada do formato do Projeto em encontros, isto é, a terceira fase, se deu a partir de 2015, com iniciativa do jovem extrativista Huéfeson Falcão dos Santos, dando continuidade aos princípios norteadores já implantados. A equipe, nesta fase, é mais eclética, não tão fixa como a equipe anterior, que era, em sua maioria, servidores do ICMBio Tefé, em decorrência da transferência das mesmas para outras bases de Unidades de Conservação. Nesta nova fase o Projeto passa a aglutinar diversos tipos de parceiros que apoiam o projeto em diferentes áreas: militantes de movimentos sociais, docentes e discentes universitários, servidores, voluntários [ver Apêndice A com o quadro comparativo do Projeto]. Sendo descrito deste modo, poderíamos pensar que a “invenção” do Projeto Jovens Protagonistas enquanto espaço educativo pode também ser entendido como um “espaço ponte” que estimula e põe em contato diferentes sujeitos [individuais e institucionais], saberes e conhecimentos? Ou poderia ser o Projeto um “espaço rede” no qual se cultiva uma teia capaz de possibilitar troca de experiências, conhecimentos em redes horizontais e colaborativas? Ou sua tendência seria a

formação de redes que astuciosamente “renovam” ou “mascaram” o colonialismo, traduzido em ativismos ou messianismos?

Nossa etnografia buscou fundamentar-se na antropologia dialógica de Johannes Fabian (2013) em razão da contribuição trazida por sua crítica à mesma, a qual traz uma “conclusão inquietante” ao vincular, ideológica e epistemologicamente, a práxis do etnógrafo “à economia política da dominação e exploração ocidentais” (FABIAN, 2013, p. 122):

No idioma de nossas filosofias econômicas, a antropologia é uma “indústria” com a característica peculiar de que os antropólogos são tanto trabalhadores que produzem mercadorias como empresários que as comercializam, embora na maioria dos casos com base no modesto lucro dos salários acadêmicos (FABIANN, 2013, p. 122).

Nossas atividades junto aos participantes da pesquisa tendencialmente segue a lógica internalizada por nós, imersos num sistema que condiciona todos os nossos gestos e, que mesmo sem intenção, promove ações e discursos colonizadores. A etnografia, como metodologia que tem sido o suporte da antropologia como ciência, apresenta uma contradição ao estabelecer um “distanciamento” que nega o compartilhamento do tempo entre os sujeitos da pesquisa, “colocando o autor do discurso num tempo diferente daqueles sobre os quais escreve. Isso é evidente em termos como ‘primitivo’, mas também está presente em termos como ‘camponês’, ‘tribos’, ‘subdesenvolvido’ e assim por diante” (FABIAN, 2006, p. 510). Para o autor, por maior que fosse o engajamento do [a] pesquisador [a] por uma determinada causa, ao final da escrita de sua pesquisa, “o discurso resultante acabava permanecendo imperial” (FABIAN, 2006, p. 510).

“A investigação empírica fundamenta-se, de modo crucial, não somente em observação e coleta de dados, mas em interação comunicativa”, no entanto, esta “intersubjetividade”, esta interação, “só é possível com base no compartilhamento do tempo” (FABIAN, 2006, p. 510). Ao envolvermos numa pesquisa há que “ficar claro que não há uma separação nítida entre a realização da investigação e o registro escrito”, nem “há separação entre os dados e a teoria” (FABIAN, 2006, p. 511). Fabian (2006) explica que nossa percepção quanto à atividade de escrita, passa primeiro pela “tomada de consciência” de que ao escrever, “escrevemos em *gêneros* [...] Temos um público de leitores. Esses dispositivos literários não são acidentais, são condicionamentos da produção literária que precisamos reconhecer” (FABIAN, 2006, p. 511, grifo do autor). Em seguida é preciso perceber que “a escrita não nos distingue dos outros” (FABIAN, 2006, p. 511), há sempre algum tipo de registro nos povos estudados. Para além da escrita, é importante atentar à comunicação

estabelecida entre os mesmos, isto é a “intersubjetividade”. Uma comunicação que precisa ser “regulada pelas estruturas comunicativas ou pelas regras de comunicação dentro da comunidade de fala em que se trabalha”, por que a atividade etnográfica “é algo que só pode dar certo se o fizermos com eles, e não sobre eles” (FABIAN, 2006, p. 513).

Para aperfeiçoar nossa percepção a respeito de nossos próprios condicionamentos colonizadores, como pesquisadora universitária, nos apropriamos do texto *Comunicação ou Extensão*, de Paulo Freire (1983) em que diferencia duas teorias de ação: a dialógica e a antidialógica. A primeira, coopera para a humanização, para a libertação do homem; a segunda, o “coisifica”, desumaniza, perpetuando a situação opressora. O autor explica o termo “extensão” como um ato colonialista, de “invasão cultural”, na medida em que o profissional impõe aos outros a sua própria visão de mundo e as suas técnicas/saberes/conhecimentos. Diferenciando do termo “comunicação”, que se configura num ato realizado em comunhão, em juntos “problematizando, critica e, criticando, insere o homem em sua realidade como verdadeiro sujeito da transformação” (FREIRE, 1983, p. 33). “A problematização, dialógica supera o velho *magister dixit*, em que pretendem esconder-se os que se julgam ‘proprietários’, ‘administradores’ ou ‘portadores’ do saber” (FREIRE, 1983, p. 37).

O homem, enquanto “ser da práxis”, é aquele ser dotado de “pensamento-linguagem, que trabalha, atua” e possui capacidade de autorreflexão “sobre si mesmo e sobre a sua própria atividade, que dele se separa”. Ao desprender-se de seu contorno, em contínua transformação, torna-se um “ser de decisão” que, do “latim *decidere*”, conforme explica o autor, efetua um “corte que o homem realiza ao separar-se do mundo natural, continuando contudo no mundo” (FREIRE, 1983, p.25).

Nessa relação permanente de *estar sendo* no/com o mundo inclui-se sua ação sobre o mesmo. Freire (1983) ressalta o fato de que tal ação encontra-se “submetida aos condicionamentos de seus próprios resultados”, isto porque “sendo mundo do homem, não é apenas natureza, porque é cultura e história” (FREIRE, 1983, p. 25). Isto significa que há uma teoria subjacente à cada ação. E, por não ser possível dissociar teoria da prática, o autor conclui que:

[...] impõe-se que tenhamos uma clara e lúcida compreensão de nossa ação, que envolve uma teoria, quer o saibamos ou não. Impõe-se que, em lugar da simples “doxa” em torno da ação que desenvolvemos, alcancemos o “logos” de nossa ação. Isso é tarefa específica da reflexão filosófica. Cabe a esta reflexão incidir sobre a ação e desvelá-la em seus objetivos, em seus meios, em sua eficiência (FREIRE, 1983, p. 25-26).

Esta reflexão servirá para desvelar nosso próprio modo de atuar, ora fundamentado na Teoria de ação da antidialogicidade, ora na teoria de ação da dialogicidade, uma vez que essas “maneiras de atuar se encontram em interação; umas no que-fazer antidialógico; outras, no dialógico” (FREIRE, 1983, p. 26). Desse modo, “a linguagem e a comunicação [...] como uma espécie de práxis na qual o Conhecedor não pode alegar ascendência sobre o Conhecido (nem, aliás, um Conhecedor sobre outro)” articulando, num mesmo tempo, um reconhecimento mútuo (FABIAN, 2013, p. 179), que possibilita o desvelamento da realidade e seus condicionamentos, uma descolonização do ser e do saber, enquanto produção de conhecimentos.

Geertz (2008) explica que a cultura está intrinsecamente ligada ao contexto de cada ser. É nas interações que os sujeitos constroem entre si e com os outros o lugar possível de observar a cultura. Sendo algo que se instaura na mente, nas ações e reações, nas práticas sociais adotadas pelos seres humanos. É uma enorme “teia de significados que ele [o ser humano] mesmo teceu” e encontra-se nela amarrado, preso, o que ilustra “a cultura como sendo essas teias e a sua análise” (GEERTZ, 2008, p. 4). E, por essa mesma razão, este presente trabalho, longe de ser algo definitivo, busca apresentar apenas uma, dentre inúmeras outras possibilidades de análise. Sendo o Projeto Jovens Protagonistas um tema instigante, se apresenta como um campo fértil para outras investigações a partir de outros olhares.

Para trazer as múltiplas influências e polifonia dos participantes do Projeto Jovens Protagonistas adotamos a técnica da História Oral. Esta opção porque a multiplicidade de olhares trazidos pelos participantes são fatores enriquecedores da pesquisa, na medida em que torna o trabalho mais coerente com a realidade e incorpora diferentes visões do mesmo fenômeno (ALBERTI, 2004). As entrevistas e relatos ocorreram, tanto nas ocasiões em que estava acontecendo o Encontro de Jovens Protagonistas, como fora deles. As atividades em que participamos, como reuniões e assembleias do Conselho Consultivo e da APAFE, os Encontros de Jovens Protagonistas contribuíram para compreender um pouco da dinâmica de funcionamento da FLONA de Tefé e, principalmente, nos colocou em contato com pessoas chaves que muito contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa, dentre os quais, Dione do Nascimento Torquato, que participou de todo o processo de implantação do Projeto [2011-2013] e Huéfeson Falcão dos Santos, que é o atual articulador do Projeto [2015-2018].

Não pretendemos tecer uma narrativa memorial do projeto, nem ainda traçar um perfil definitivo deste ou daquele grupo ou pessoas, pois isto, conforme nos alerta Gasché

(2008), implicaria reduzir o outro numa série de ideias simples e, principalmente, deixando de “respeitar a infinita variedade de suas condutas que manifesta o exercício da liberdade humana” (GASCHÉ, 2008, p. 20). Nosso esforço está direcionado tanto em fazer uma possibilidade de descrição desse espaço construído com a juventude extrativista, como também buscar compreender os diversos significados que seus diferentes sujeitos lhe atribuem, buscando considerar o seu contexto.

Certeau (2014) contribuiu para a construção das categoria “espaço” e “ponte” que permitiu analisar os Encontros de Jovens articulados pelo Projeto como espaço educativo que possibilita a descolonização do ser e do saber. Na concepção de Certeau (2014) “espaço” é existência humana, é o produto das ações, das articulações humanas no “lugar” “próprio”. Se o conceito de lugar, pode ser entendido como algo visível, capaz de se mapear os pontos do caminho percorrido, em virtude de seus elementos estarem posicionados em determinado “lugar”, já o conceito de “espaço”, não permite o seu registro, pois trata-se do movimento do “elemento de relação” [os seres humanos] entre os elementos posicionados no “lugar próprio” (CERTEAU, 2014).

Usando a metáfora da caminhada, “lugar” seria o caminho [a saída de casa, a passagem pela praça, até a chegada no trabalho] facilmente ilustrado num mapa e “espaço” seriam os passos dados nesse percurso [parada na calçada em frente à loja, corte diagonal na praça com desenho circular, etc.] difícil de ser registrado, dada a inventividade de cada pedestre. O “espaço” é vivência em movimento, onde cada pessoa articula os elementos à sua maneira, participa de determinado lugar conforme a sua própria criatividade. Nesse espaço narrado, estabelecido pelas relações dos sujeitos, permite a construção de pontes entre os mesmos, conectando pessoas, instituições, ideologias, movimentos numa multiplicidade de interações. Uma “ponte” precisa enriquecer a consciência daqueles que participam de sua construção. Não pode ser “exterior” aos seus participantes.

Casanova (2007) contribuiu para a construção da ideia do Projeto Jovens Protagonistas como “Espaço Rede”, a qual está ligada à anterior, Espaço “*ponte*”, pois os contatos estabelecidos possibilitam a construção do Projeto na categoria de rede. Casanova (2007) apresenta a ideia de rede como uma forma de descolonização, pois está ligada à construção da autonomia das pessoas e dos povos. Uma rede fundamentada no respeito, na dignidade de cada pessoa. Rede que estimula a inclusão, não a exclusão. Uma rede que admite a diferença, sem preocupar-se em estabelecer uma homogeneidade entre os participantes, a

exemplo do modelo zapatista, que admite uma rede formada por diferentes sujeitos, lutas, crenças, de modo a construir “um mundo em que caibam muitos mundos” (FIGUEIREDO, 2015, p. 344).

O primeiro capítulo apresenta quatro partes. Na primeira discutimos a situação modernidade/colonialidade na perspectiva dos Estudos Pós-Culturais em Césaire (1978), Memmi (2007), Fanon (1968), aprofundando a crítica pós-colonial em autores como Quijano (1992), Casanova (2007), incluindo ainda Freire (1987). Em seguida analisamos algumas estratégias de descolonização propostas por autores como Fanon (1968) e a escola do povo, Freire (1979, 1983, 1987) e a comunicação dialógica, Mignolo (2008) e a desobediência epistêmica e Casanova (2007) com a construção de redes solidárias. Na terceira parte discutimos a relação entre povo e intelectuais em Pinto (1994) e Certeau (2014) e, na quarta parte, uma possibilidade de construção descolonizadora de conhecimentos em Cusicanqui (2010), Santos (2010) e Certeau (2014).

O segundo capítulo apresenta uma descrição do Projeto Jovens Protagonistas em suas três fases, sua implantação, transição e retomada das atividades dos encontros. O terceiro capítulo apresenta nossas análises dos Encontros de Jovens Protagonistas apresentando uma concepção do Projeto como um “espaço” de descolonização. Espaço educativo que, baseado na dialogicidade, possibilita uma formação social e política; espaço que pode favorecer a construção de pontes entre diferentes sujeitos, instituições e movimentos sociais, a articulação de diversas oportunidades e compartilhamento de experiências e conhecimentos entre os jovens. Por fim, discutiremos a possibilidade do Projeto Jovens Protagonistas como um espaço rede que estabelece contato entre uma multiplicidade de sujeitos [pessoas, instituições, organizações e movimentos sociais] numa rede horizontal e de solidariedade.

CAPÍTULO 1

INTELECTUAIS EM CONTEXTO PÓS-COLONIAL

O método de conscientização de Paulo Freire refaz criticamente esse processo dialético de historicização. Como todo bom método pedagógico, não pretende ser método de ensino, mas sim de aprendizagem; com ele, o homem não cria sua possibilidade de ser livre, mas aprende a efetivá-la e exercê-la. A pedagogia aceita a sugestão da antropologia: impõe-se pensar e viver “a educação como prática da liberdade”.

Ernani Maria Fiori⁴

Conscientização que acontece mediante a articulação da palavra, mas palavra que “é essencialmente diálogo. A palavra [que] abre a consciência para o mundo comum das consciências” (FIORI, 1987, p. 19). Palavra que não designa apenas coisas, pensamento, é “práxis”, “palavra viva e dinâmica”, que “é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração [...] é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum” (FIORI, 1987, p. 20). É resultado de um processo necessário e contínuo em refletir sobre si e sua realidade. Mas seria possível articular sua própria palavra num contexto de existência marcada pela negação? Negação de lugar de fala, de direitos, de vida e identidade? Seria realmente possível, como questiona Spivak (2010), “o subalterno falar?” E, se falar, há espaços onde possa realmente falar e ser ouvido?

Na perspectiva dos Estudos Pós-Coloniais, a noção de colonialismo “consiste na opressão militar, econômica e cultural de um país sobre um outro” (BONNICI, 2005, p. 187).

⁴ Parte do prefácio ao Texto de Paulo Freire em “*Pedagogia do Oprimido*” (FIORI, 1987, p. 18).

O autor explica que a ideia de império e colônia não são recentes na história da humanidade e faz uma profunda diferenciação entre a colonização antiga [Antiguidade e Idade Média] e a colonização capitalista:

A diferença entre a colonização antiga e a capitalista na Modernidade consiste no fato que essa não exigia apenas tributos, bens e riquezas dos países conquistados, mas reestruturava as economias dos países colonizados de tal modo que o relacionamento entre o colonizador e o colonizado interferiu no intercâmbio de recursos materiais e humanos trocados entre ambos. Consequentemente essa colonização devastou a cultura, as vezes milenar, de muitos povos, a qual foi substituída por uma cultura eurocêntrica e cristã (BONNICI, 2005, p. 187).

Desse modo, podemos perceber que a situação colonial transmuta-se ao longo do tempo. Lutar contra o colonialismo seria, em linhas gerais, a proposta trazida pelos Estudos Pós-Coloniais. Bonnici (2005) explica o pós-colonialismo “como uma práxis social, política, econômica, e cultural objetivando a resposta e a resistência ao colonialismo, tomado no sentido mais abrangente possível” (BONNICI, 2005, p. 187).

Mas, o termo “pós-colonial” não representa consenso entre os estudiosos. Trata-se de um termo considerado por muitos críticos como “inadequado (1) por misturar o arquivo temporal com o arquivo ideológico; (2) pela ‘impossibilidade’ da descolonização; (3) por denominar tantas áreas e [...] conceitos diferentes que o termo, caracterizando-se pela univocidade e [...] essencialismo, tornou-se inútil” (BONNICI, 2005, p. 187).

Sua extensa abrangência se dá em virtude das divergentes experiências pelas quais os países, ex-colônias europeias, passaram (BONNICI, 2005). Ora como “colônias de povoadores” entre as quais o autor cita: Austrália, Brasil e Canadá, ora “colônias de invasores” como a Índia, Nigéria, Senegal, Sri Lanka, ora, “devido a certas especificidades [...] como colônias duplamente colonizadas”, no caso, exemplificado pelas ilhas do Caribe (BONNICI, 2005, p. 188). Mas esta classificação simples é insuficiente para países como os Estados Unidos que a rigor, “poderiam ser descritos também como um país pós-colonial [...] devido a sua posição de poder na política internacional, a deslocamento de populações americanas nativas e a anexação de outras partes do mundo” (BONNICI, 2005, p. 188). Também países como Austrália e Canadá, os quais são, por vezes, omitidos dessa classificação “por causa da relativa ausência de luta pela independência e dos liames existentes com a metrópole” (BONNICI, 2005, p. 188).

A abrangência do termo inclui ainda, segundo Bonnici (2005), “países que ainda tem que alcançar independência (a Guiana Francesa), ou envolve minorias (negros, Curdos) em

países de Primeiro Mundo” até os que são “independentes que lutam contra o neocolonialismo como forma de subjugação engendrada pelo capitalismo e pela globalização” (BONNICI, 2005, p. 189). Por estas razões pós-colonialismo indica tanto eventos históricos como “pode significar uma posição contra o imperialismo e o eurocentrismo”, abrangendo “uma gama de experiências, culturas e problemas” (BONNICI, 2005, p. 189) denunciando uma colonialidade que tem a capacidade de assumir formas complexas que, por vezes, ficam invisibilizadas.

Dentre as perguntas que os Estudos Pós-Coloniais se propõem debater podemos citar: “Quais as estratégias de resistência contra o controle colonial?” ou “Até que ponto a descolonização foi e é possível?” (BONNICI, 2005, p. 190). O autor ressalta ainda que entre as estratégias presentes no “projeto de descolonização” encontra-se “a criouliização da língua européia [*sic*], o uso da paródia e da mímica, a apropriação do poder para afirmar a identidade através da re-leitura, [...] ampliação do cânone literário, a ruptura da primazia dos textos metropolitanos pela re-escrita” (BONNICI, 2005, p. 193). Descolonização cujo contexto comum pode ser caracterizado pela “diáspora [...] trauma coletivo de um povo que voluntaria ou involuntariamente foi banido da sua terra” e pelo “hibridismo” que “pode ser, entre outros, linguístico, cultural, político, racial” (BONNICI, 2005, p. 194). O autor esclarece que “os sistemas culturais são construídos num [...] ‘terceiro espaço da enunciação’ [...] um espaço ambivalente e contraditório, de onde emerge a identidade cultural” (BHABHA, 1998, p. 37 *apud* BONNICI, 2005, p. 194).

O argumento pós-colonial é ainda mais radicalizado “por meio da noção de giro decolonial” proposta no grupo latino-americano Modernidade/Colonialidade⁵ [M/C]. o grupo M/C “Defende a ‘opção decolonial’ – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva” (BALLESTRIN, 2013, p. 89). A opção decolonial está delineada por quatro dos principais conceitos construídos pelo grupo: a colonialidade do poder, o duplo modernidade/colonialidade, a noção de geopolítica do conhecimento e o giro decolonial (BALLESTRIN, 2013). A “identificação e a superação da colonialidade do poder, do saber e

⁵ O Grupo Modernidade/Colonialidade tem seu início datado em 1998 se constituindo paulatinamente em meio a inúmeros “seminários, diálogos paralelos e publicações”. Muitos eventos realizados após a virada do milênio [2001, 2002, 2003, 2004, 2006] colocou em diálogos inúmeros pesquisadores, estudiosos de diferentes áreas do conhecimento e de regiões geográficas. Na genealogia do pensamento decolonial encontra-se agregados diferentes teorias e influências “do pensamento crítico latino-americano do século XX” (BALLESTRIN, 2013, p. 98-99). Como a filosofia da libertação [Enrique Dussel], a Teoria da Dependência [Aníbal Quijano] e a Teoria do Sistema-mundo [Immanuel Wallerstein]. Ballestrin (2013) elabora um quadro onde é possível visualizar o perfil dos membros do grupo: que inclui sociólogos, filósofos, antropólogos, linguistas, além das áreas do direito e da semiótica [veja quadro completo em BALLESTRIN, 2013, p. 98].

do ser, apresenta-se como um problema desafiador a ser considerado”, não apenas “pela ciência e teoria política estudada no Brasil” (BALLESTRIN, 2013, p. 90), como sugere a autora, mas, acreditamos também, pelas demais ciências, como as ciências sociais e humanas que, por vezes, invisibilizam condicionamentos históricos, sociais, culturais que tal concepção pode fazer emergir.

A autora explica que a colonialidade do poder, na concepção de Aníbal Quijano, “exprime uma constatação simples, isto é, de que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo” (BALLESTRIN, 2013, p. 99). Com isto o autor tanto denuncia a permanência desta forma de dominação como explica a atualidade, contemporaneidade de processos “que supostamente teriam sido apagados, assimilados ou superados pela modernidade” (BALLESTRIN, 2013, p. 100). A autora esclarece que esse conceito foi ampliado por Walter Mignolo ao destacar uma complexa teia que entrelaça diferentes níveis da estrutura social permitindo compreender a “colonialidade do poder” como um “controle da economia, da autoridade, da natureza e dos recursos naturais, do gênero e da sexualidade, da subjetividade e do conhecimento (BALLESTRIN, 2013, p. 100).

O conceito Modernidade/Colonialidade denuncia a centralidade da noção de “raça, gênero e trabalho” como linhas constituintes do “capitalismo mundial colonial/moderno” (QUIJANO, 2000 *apud* BALLESTRIN, 2013, p. 101). Um sistema de classificação que fundamenta “a diferença colonial” elaborada por Walter Mignolo e que integra o conceito de colonialidade do poder numa nova leitura da noção raça e racismos que permite não apenas apontá-los como princípio estruturante das múltiplas hierarquias concebidas dentro desse “sistema-mundo”, como a justificativa para violência irracional adotada nesse sistema (BALLESTRIN, 2013).

A colonialidade do saber está em relação direta ao que Walter Mignolo nomeou como “diferença colonial e geopolítica do conhecimento” (BALLESTRIN, 2013, p. 103). A perspectiva eurocêntrica e o colonialismo são “duas faces da mesma moeda” que constituem “um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial do poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado” (QUIJANO, 2005, p. 9 *apud* BALLESTRIN, 2013, p. 103). Uma crítica que é renovada no grupo M/C como um “movimento de descobrimento e de revalorização das teorias e epistemologias do sul”, que concebe o

surgimento de vários “paradigmas” científicos e entende a descolonização como um projeto inacabado (BALLESTRIN, 2013, p. 104).

A noção de Giro Decolonial “basicamente significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico à lógica da modernidade/colonialidade” (BALLESTRIN, 2013, p. 99-105). A autora esclarece que o pensamento decolonial foi elaborado posteriormente ao “pensamento fronteiriço” de Mignolo, o qual se coloca como uma forma de resistência ao “cristianismo, liberalismo, marxismo, conservadorismo e colonialismo” (BALLESTRIN, 2013, p. 106), ou seja, às cinco principais ideologias que, conforme o autor, são subjacentes ao conceito de modernidade.

A opção decolonial aponta não apenas a necessidade, mas também a possibilidade de descolonização (BALLESTRIN, 2013). “Desprendimento, abertura, *de-linking*, desobediência, vigilância e suspeição epistêmicas são estratégias para a descolonização, de colonização ou descolonização epistemológica” (BALLESTRIN, 2013, p. 108). Dentre suas considerações finais a autora aponta a necessidade de, no grupo latino-americano, estabelecer um debate “sobre e com o Brasil [...] já que a colonização portuguesa – a mais duradoura empreitada colonial europeia – trouxe especificidades ao caso brasileiro em relação ao resto da América” (BALLESTRIN, 2013, p. 111), sugerindo, dentre outras questões possíveis: “Os movimentos sociais atuais, em seus discursos e práticas, identificam a colonialidade e reivindicam a descolonização?” (BALLESTRIN, 2013, p. 112).

1 A SITUAÇÃO DE MODERNIDADE/COLONIALIDADE

Na perspectiva narrada por Césaire (1978), em *Discurso sobre o colonialismo*, a “civilização moderna” europeia se apropriou do conhecimento intelectual, moral e religioso como instrumentos para alargar mundialmente suas fronteiras econômicas, construindo um “império” por meio de saques, invasões, pirataria, prisões, torturas, mortes, escravidão, uso e abuso de força bélica e extrema violência para com “dezenas e dezenas de milhões de homens” (CÉSAIRE, 1978, p. 14) em diferentes partes do mundo subjugados à vil escravidão. Sua análise sobre a relação direta do regime burguês ao problema da situação colonial demonstra que os conceitos humanistas, “civilização” e “colonização”, serviram como uma eficiente e cruel “invenção” que, escondida sob falsas promessas de um ideal iluminista, retirou do ser humano a sua humanidade.

Em síntese, Césaire (1978), desmistifica o ideal de modernidade europeu e os efeitos do colonialismo, explicando “que o fundamental, aqui, é ver claro, pensar claro” (CÉSAIRE, 1978, p. 14) para não se deixar iludir por argumentos que escondem essa violenta estratégia de dominação dos povos. Negativamente considerada, a expressão *colonização* não diz respeito à evangelização, propagação de Deus ou filantropia, ou ainda redução de ignorância, nem mesmo redução de doenças e de tirania ou extensão do Direito. Cada um destes elementos serviram unicamente para que uma determinada e específica forma de “civilização” fosse instaurada e mantida. Usando a máscara da “expansão econômica mundial”, o colonialismo se representa nos gestos da aventura, da pirataria, do mercado, do apetite e da força, tendo o capitalismo como cúmplice (CÉSAIRE, 1978).

Colonialismo, para Césaire (1978), refere-se ainda ao “embuste” articulado e disseminado pelo “pedantismo cristão” que tomava como termos equivalentes, “cristão” e “civilização”, disseminando a ideia de civilidade como sinônimo de religiosidade. Assim, o ideal de modernidade europeu, unido à visão econômica capitalista e a força religiosa construiu-se e fundamentou a principal marca da situação colonial: a produção de racismos. Racismo contra índios, amarelos e negros. Uma característica especialmente útil para justificar a violência que permeia a noção colonial, uma vez que, baseado nessa noção de raça, os outros, isto é, contra todo “não-europeu”, não se constitui numa *alteridade*, num outro eu (CÉSAIRE, 1978).

Uma noção extremamente eficiente em *descivilizar* o homem, seja ele colonizador, seja colonizado (CÉSAIRE, 1978). Para fundamentar este alcance, o autor apresenta o “ricochete” que a Europa não esperava: a barbárie de Hitler. Mas, não se trata da violência em si. O que trouxe espanto ao “europeu civilizado” foi o crime contra o homem branco. Este “ricochete” foi um lento processo de “asselvajamento”, uma produção inesperada que engloba fatos e discursos humanistas e científicos os quais contribuíram para que termos como “expropriação” assumisse o sentido de “utilidade pública” para justificar a lógica violenta, sanguinária e cruel do sistema colonial através das atividades exercidas por “intelectuais”, autoridades anteriores a Hitler.

Essa máquina descivilizadora priva o homem de seu bem mais precioso: a liberdade. Pois, em lugar de “*colonização*” o que se tem é “*coisificação*” – o ser humano não mais existe. Em seu lugar surge um “objeto” que será devidamente catalogado, despersonalizado, explorado; àquilo que denominam como “civilização”, o autor rebate com “proletarização”,

“mistificação” (CÉSAIRE, 1978). Uma “civilização” burguesa assentada numa “modernidade” que pobres, das mais diferentes “raças”, expropriados de suas ferramentas de trabalho, são expostos à exploração num ritmo desumano de trabalho e que, ao surgirem queixas, eram mistificados genericamente como preguiçosos (CÉSAIRE, 1978).

Desse modo, o autor desenvolve a ideia de que a civilização europeia ocidental, diante do “tribunal da *razão* como no tribunal da *consciência*”, acusada por sua inegável hipocrisia, pelo “embuste” religioso e por trapacear seus próprios princípios “é indefensável” (CÉSAIRE, 1978, p. 13, grifos do autor). O autor enfatiza que a última oportunidade dada à Europa estava em que a mesma assumisse “a iniciativa duma política das *nacionalidades*, a iniciativa duma política fundada no respeito dos povos e das culturas; [...] despertadora de pátrias e civilizações” (CÉSAIRE, 1978, p. 63, grifo do autor), o único caminho de “salvação da Europa” da destruição iminente de seu imperialismo, tendo em vista o contexto revolucionário da época [resistência vietnamita, por exemplo] seria a “Revolução” (CÉSAIRE, 1978, p. 69).

Para Albert Memmi (2007), em *Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador*, a “colonização é, em primeiro lugar, uma exploração econômico-política” (MEMMI, 2007, p. 187). Ele explica que a “essência” do empreendimento colonial, na perspectiva dos intelectuais europeus, visava exclusivamente vantagens econômicas, ainda que maquiada por prestígio da bandeira, ou mesmo expansão cultural, moral, econômica ou administrativa. Neste cenário o colonialismo é definido temporalmente como um fato histórico específico, não uma ideia apenas, mas um concreto “escândalo” econômico, político e moral. Sem dúvida, uma variação do fascismo, que impossibilita a atuação intelectual a favor do povo, uma vez que posicionar-se pela eliminação do sistema colonial, implicaria na própria eliminação do fascista, pois a situação colonial inexistente sem o duplo colonizador-colonizado.

Memmi (2007) descreve o colonizador e o colonizado numa existência dialética intransponível. O colonizador pode ser um intelectual em busca de vantagens econômicas, ou ainda, um grande ou pequeno administrador retratado como “europeu benevolente”, existente apenas em teoria, uma espécie de exercício mental. Ou como “colonizador de esquerda”, referindo-se àqueles intelectuais que participavam de partidos comunistas, socialistas, partidos operários, jornalistas, etc. Este, retratado pelo autor como uma situação histórica impossível

uma vez que o colonizado nunca será seu próximo, por uma impossibilidade dialética (MEMMI, 2007).

Memmi (2007) demonstra que, na continuidade da situação colonial, houve tanto a participação do estrangeiro como do nativo, ainda que em níveis desiguais, o que nos propõe uma desconstrução da imagem do colonizado apenas como vítima da situação colonial. O autor descreve a situação colonial em torno de termos como “sedução” cujo sentido central está nas vantagens econômicas altamente rentáveis [baixíssimos custos e altíssimos lucros], servindo para atrair intelectuais tanto da metrópole como entre os colonizados para integrar a equipe de colonialistas. Uma “atração” que envolvia toda a complexidade da vida do nativo, atração que não ficava restrita ao âmbito material, transcendia para o campo moral e intelectual (MEMMI, 2007). Não entenda, porém, que estamos afirmando que, neste cenário, havia diversas alternativas ao alcance do colonizado, pelo contrário, queremos, por meio do autor, asseverar a inescapável influência mútua da violência colonial. Violência que transforma tanto colonizado como o próprio colonizador.

Memmi (2007) retrata as bases que marcam o relacionamento do *colonizador que aceita a si mesmo*: [1] **mediocridade** – em razão de que não tendo necessária competência para exercer sua função, faz alto investimento na “aparência”, de maneira que, tudo que o cerca, confirme o discurso que arroga “ser”; [2] **usurpação** – ao, continuamente por meios morais, científicos e econômicos, reafirmar seus “méritos” insistindo nos deméritos do colonizado, reiterando e fixando ainda mais a marca do racismo; [3] **autojustificação** – pela necessidade em superar o desprezo de si e sua inegável culpabilidade na situação colonial; [4] **patriotismo** – centrado em seus interesses particulares luta pela manutenção do *status quo*; [5] **conservadorismo** – defende sua nação, ao mesmo tempo em que exige dela, a manutenção do regime que lhe proporciona seus privilégios; e, [6] **fascista** – pois, mesmo se tiver oportunidade, não retorna à sua pátria, em razão de não ter garantido ali o mesmo lugar privilegiado que usufrui na colônia, pois se alimenta um regime de opressão no qual poucos são beneficiados.

Essas considerações reforçam a necessária prática reflexiva dos intelectuais, sejam eles [as] autoridades, religiosos, pesquisadores, docentes, universitários acerca dos tratamentos que serão dados ao tema, às fontes, às interações com os sujeitos da pesquisa, às diferentes maneiras que podem estar [apesar de não desejar que tal ocorra] contribuindo para a naturalização de mistificações e hierarquias, reforçando a violência da colonialidade do

poder, do pensamento e da cultura. Do mesmo modo, é vital o desvelamento desse contexto [que afeta a todos os membros da sociedade] junto aos participantes da pesquisa de modo a contribuir para seu próprio processo de conscientização de si e de seu contexto histórico-cultural.

O colonizado, conforme Memmi (2007) é retratado em bases de acusações racistas pelo colonizador – que se constitui no principal e “eternizado” produto fornecido pelo colonialismo. “O que é suspeito é a *unanimidade* da acusação e a *globalidade* de seu objeto; de maneira que nenhum colonizado é salvo, nem nunca poderia ser”. Todos são preguiçosos. Justificando a subalimentação e baixíssimos “salários”. Todos vivem ociosamente. Para explicar a penúria de sua existência (MEMMI, 2007, p. 119). Mas, também são débeis, “deficiência [que] demanda proteção” (MEMMI, 2007, p. 120). O que passa a ser utilizado para justificar a mentalidade “paternalista”, a “boa vontade” colonial através de “doações” que, longe de se constituírem um dever, servem unicamente para eternizar a situação de exploração (MEMMI, 2007).

O “colonizado é um retardado perverso, com maus instintos, ladrão, ligeiramente sádico, [que] legitima assim sua polícia e sua justa severidade”. Um ser que não possui necessidades, é inapto “ao conforto, à técnica, ao progresso [e] sua espantosa familiaridade com a miséria” (MEMMI, 2007, p. 120). Tais contraditórias características só tem coerência no próprio colonizador que utiliza generalizações para objetivá-los de modo a favorecer suas “exigências econômicas e afetivas”, pois as mesmas comandam e explicam “cada um dos traços que empresta ao colonizado” (MEMMI, 2007, p. 121).

O colonialismo provê um processo de “remodelagem” fundamentado na negatividade – *não é* hospitaleiro, mas irresponsável; *não é* que sua “modéstia de vida”, seja “sabedoria, mas de estupidez” – numa “*falta* psicológica ou ética” (MEMMI, 2007, p. 122); na despersonalização demonstrada por uma “*marca de plural*”, sendo-lhe negado qualquer “diferencial”, sempre visto no “coletivo” (MEMMI, 2007, p. 123); e na mistificação, modelo ideológico que adere o colonizado ao papel que lhe é imposto depois, não antes da colonização (MEMMI, 2007).

Nesse mecanismo o homem colonizado é deslocado para “*fora da história e fora da cidade*” (MEMMI, 2007, 133), sofrendo seus efeitos, “mas sempre como objeto. Acabou perdendo o hábito de toda participação ativa na história e nem sequer a reivindica mais”

(MEMMI, 2007, p. 134). Fixando o colonizado, imobilizando-o numa natureza e existência específicas e eternas, isto é, na imutabilidade do papel de colonizado – seja socialmente, por meio de uma atitude paternalista⁶, seja por meio da religião⁷ – um racismo que propõe, assim, a inexistência de salvação social e mítica estratégia que concretizaria e consolidaria o empreendimento colonial (MEMMI, 2007). Diante desse quadro o colonizado é reconhecido como um ser “oprimido, ele é fatalmente um ser de carências”, internas e externas, há, todavia, “em todo colonizado, uma exigência fundamental de mudança. E o desconhecimento do fato colonial ou a cegueira interessada devem ser imensos para ignorar isso” (MEMMI, 2007, p. 161).

Tal mudança se apresenta em duas possibilidades históricas, as quais podem ocorrer “sucessiva ou paralelamente. Ele tenta *ou tornar-se diferente ou reconquistar todas as suas dimensões*, das quais a colonização o amputou” (MEMMI, 2007, p. 162). A primeira tentativa para libertar-se é através da assimilação ou o desejo de assumir o papel do colonizador, que goza de direitos, prestígio, autoridade. Seria a recusa de si mesmo pelo “amor” ao “colonizador [que] tem por base um complexo de sentimentos que vão da vergonha ao ódio de si mesmo” (MEMMI, 2007, p. 163). Poderíamos pensar que é uma espécie de “colonialismo interno” em que o “explorado” passa a explorar os seus compatriotas, reproduzindo a relação colonizadora hierarquizante. No entanto, acabará percebendo o alto custo a pagar por uma empreitada dialeticamente impossível: [1] submissão aos valores colonialistas ao negar os de seu povo e seus próprios bem como a si mesmo; [2] a *recusa do colonizador* em reconhecer o colonizado como assimilado, tratando-o com *escárnio*, pois, de fato, jamais será mais do que uma imitação que “nem sempre encontra o *tom* justo” (MEMMI, 2007, p. 166). O que lhe resta?

Dentre suas conclusões, apesar do “fracasso aceito”, isto é, a reiterada negação do reconhecimento do homem “não-europeu” como um sujeito de direitos por parte da civilização europeia, Memmi (2007) apresenta a segunda possibilidade de libertação: a

⁶ Artifício que adota para buscar uma “auto-absolvição” ao se mover na direção do colonizado para lhe oferecer “doações”, sendo que em tal ato não está implícito o reconhecimento do outro como sujeito de direitos, como uma alteridade (MEMMI, 2007).

⁷ Esse aspecto tratado pelo autor ressalta os diferentes acordos e interesses que envolvem o colonialismo, destacando que, através de uma “aliança acidental e proveitosa” entre colonialismo e igreja (católica ou protestante) ambos serviram-se um do outro (quanto à disseminação e aceitação de empreendimentos colonialistas *versus* recompensas e privilégios concedidos à Igreja), o principal interesse colonial estava na manutenção do papel e do lugar do colonizado como tal. Porque o colonialismo nunca desejou o êxito evangelístico da igreja, uma vez que tal sucesso implicaria no desaparecimento de si mesmo como sistema de dominação (MEMMI, 2007).

necessidade absoluta de recusa ao colonizado. Isto significa “não apenas *revolta*, mas superação da revolta, ou seja, *revolução*” (MEMMI, 2007, p. 188). Revolta que seria caracterizada por uma autoafirmação contínua, reflexiva a ponto de superar sua alienação: afirmação de suas diferenças, de si mesmo e de seu povo e sua religião; pela valorização e retorno “à sua própria língua” (MEMMI, 2007, p. 175) e por uma existência coletiva. Revolução que liquidaria a colonização, pois seus efeitos de morte não estão restritos aos aspectos materiais, mata também o espírito do colonizado, “falseia as relações humanas, destrói e esclerosa as instituições e corrompe os homens” indistintamente (MEMMI, 2007, p. 189).

Fanon (1968), por sua vez, descreve o mundo colonial como um mundo compartimentado que segue o princípio de mútua exclusão. Um mundo marcado por racismos, que organiza hierarquicamente pessoas, construções e serviços oferecidos. Mundo em que “países capitalistas” e “regiões coloniais” encontram-se bem marcadas por fronteiras violentas, mas estas fronteiras são de espécies bem diferentes. Nestas, quartéis e delegacias. Naquelas, a moral é o elemento intermediário do poder que se faz presente por meio de inúmeros educadores e conselheiros da moralidade burguesa (FANON, 1968).

Se, na cidade dos colonos, há iluminação, ruas asfaltadas, solidez, desejos saciados, por onde transitam o homem branco, o colono, que se impõe como a própria personificação do bem, que sempre está certo. A cidade indígena ou do colonizado, é descrita como “faminta de pão, de carne, de sapatos, de carvão, de luz”, onde vivem “homens mal afamados”, representados como a “quintessência” do mal. Sempre é o suspeito, o culpado. Assim, acuado, o “olhar que o colonizado lança para a cidade do colono é um olhar de luxúria, um olhar de inveja. Sonhos de posse. [...] não há um colonizado que não sonhe pelo menos uma vez por dia em se instalar no lugar do colono” (FANON, 1968, p. 29-31), pois, este é o modelo de “homem” que está mais perto de si.

Mas, “no instante mesmo em que descobre sua humanidade, começa a polir as armas para fazê-la triunfar” (FANON, 1968, p. 32). Movimento de pensamento que não está invisível aos olhos atentos do colono que passa a se inquietar com a ideia de descolonização, com a ideia de perder seu poder e privilégios garantidos apenas pela continuidade da situação colonial. Para evitar tal perigo, estrategicamente envia aos pobres colonizados “boas almas” que buscam demonstrar “as riquezas dos valores ocidentais” (FANON, 1968, p. 32). Medida que busca eternizar a relação dialética de exploração e opressão entre colonizador e

colonizado. No entanto, a luta pela libertação depende unicamente do próprio colonizado. E, nessa práxis de luta perceberá que a divisão maniqueísta não é suficiente para explicar a complexidade da sociedade colonial, que parece trazer à tona um outro tipo de exploração:

O povo compreende então que a independência nacional desvenda *realidades múltiplas* que algumas vezes são *divergentes e antagônicas*. [...] O povo, que no princípio da luta adotara o maniqueísmo primitivo do colono [...] percebe pelo caminho que há negros que são mais brancos do que os brancos [...] parecem valer-se da guerra para reforçar sua situação material e seu poder nascente [...] O militante que com meios rudimentares enfrenta a máquina de guerra colonialista, se dá conta de que, ao mesmo tempo em que desmantela a opressão colonial, contribui pela tangente para construir um *outro aparelho de exploração*. [...] O povo descobre que o fenômeno iníquo da exploração pode apresentar uma aparência negra ou árabe [...] é uma traição social (FANON, 1968, p. 118, grifos nossos).

Percebem que o povo não é uno. Também não há consenso entre os que anteriormente eram compreendidos como “maus”. Pois, muitos colonos, “vozes numerosas e algumas vezes ilustres”, que não somente condenam o colonialismo, aconselham pela “vontade nacional do povo colonizado” e outros que “fazem-se negros ou árabes e aceitam os sofrimentos, a tortura, a morte [...] membros da massa colonialista revelam-se mais próximos [...] da luta nacionalista que alguns filhos na nação” (FANON, 1968, p. 119).

Na práxis da luta o militante descobre uma outra política. “Esta é uma política de responsáveis, de dirigentes insertos na história que assumem com seus músculos e com seu cérebro a direção da luta de libertação” (FANON, 1968, p. 120). Mas o que é ser responsável? “Ser responsável num país subdesenvolvido é saber que tudo repousa definitivamente na educação das massas”, explica Fanon (1968), “na elevação do pensamento, no que se chama um tanto precipitadamente politização” (FANON, 1968, p. 161). Mas politizar não é “pronunciar [...] um grande discurso político. [...] É, como disse Césaire, ‘inventar almas’. [...] fazer com que as massas compreendam que tudo depende delas” (FANON, 1968, p. 162). É superar a relação dirigentes/massas, mas buscar uma politização coletiva, sem hierarquias.

Ser responsável inclui ainda evitar o “voluntarismo” o qual pode culminar numa “espontaneidade, sincretismo simplificador e ausência de elaboração intelectual” (FANON, 1968, p. 163). A resolução de problemas difíceis que supere a formulação “o único jeito é...” está centrada na coletividade, na “participação coordenada e consciente de todo o povo” (FANON, 1968, p. 163). Mas como conquistar adesão de um povo que, como visto anteriormente, não está unificado, seguindo interesses particulares? Como escapar à dicotomia dirigentes/militantes? Ou intelectuais/massas? Para Fanon (1968) “adesão implica

consciência, compreensão da missão a cumprir, em suma, intelectualização, ainda que embrionária. [...] Como lembrou [...] o Presidente Sékou Touré” (FANON, 1968, p. 164):

[...] o mundo é sempre o cérebro do homem, porque é neste nível que se encontram a totalização dos poderes e das unidades pensantes, as forças dinâmicas de desenvolvimento e aperfeiçoamento, é aí que se opera a fusão das energias e que se inscreve definitivamente a soma dos valores intelectuais do homem (FANON, 1968, p. 164, grifos do autor).

Nessa perspectiva cada cidadão continua “sua ação concreta de todos os dias a associar-se ao conjunto da nação” (FANON, 1968, p. 164). Diferente da proposta feita por intelectuais colonizados que, em “diálogo com a burguesia do país colonialista”, dissimula a descolonização, cooperando para o êxito da estratégia colonial que busca manter seu domínio centrada em um combate que ocorre “no terreno da cultura, dos valores, das técnicas, etc.” (FANON, 1968, p. 33).

Para exemplificar esse relacionamento cidadão-nação o autor cita a aprovação ou não da construção de uma ponte. A mesma só deveria ser construída se fosse para “enriquecer a consciência daqueles que nela trabalham”, do contrário, não (FANON, 1968, p. 164). “A ponte não deve cair do céu num pára-quedas [*sic*], não deve ser imposta por um *deus ex machina* ao panorama social, mas deve, pelo contrário, sair dos músculos e do cérebro dos cidadãos” (Idem, grifos do autor). Ainda que haja “necessidade de engenheiros e arquitetos, às vezes inteiramente estrangeiros, mas os responsáveis locais [...] devem estar presentes para que a técnica se infiltre no deserto cerebral do cidadão, para que a ponte, nos detalhes e em conjunto, seja repensada, concebida, assumida”. Dessa maneira, as técnicas, no caso “a ponte”, serão apropriadas pelo cidadão. “Só então tudo é possível” (FANON, 1968, p. 164).

A “nova humanidade [articulada] para si e para os outros” advém da luta que visa “restabelecer a soberania da nação [e] constitui a manifestação mais plenamente cultural que se possa imaginar. [...] Essa luta que visa uma redistribuição fundamental das relações entre os homens” terá um amplo alcance: as formas e “os conteúdos culturais desse povo [...] desaparecimento do colonialismo [...] desaparecimento do colonizado (FANON, 1968, p. 205). Se o colonialismo mutila homens, despersonalizando-os de si mesmo, por causa da opressão direta sobre a personalidade do colonizado, negando violenta e sistematicamente o outro, provocando “perturbações que persistem [...] atacando maciçamente o eu e deixando quase sempre [...] uma fragilidade facilmente perceptível” (FANON, 1968, p. 214) – é na luta

pela libertação que se poderá iniciar o processo de “tentar colocar de pé um homem novo” (FANON, 1968, p. 275).

Paulo Freire (1987), em *Pedagogia do Oprimido*, discute uma relação dialética semelhante utilizando as categorias oprimido/opressor. Se, colonialismo consiste numa relação de exploração e opressão entre colonizador/colonizado, a realidade opressora discutida por Freire (1987) nos parece alargar essa concepção para uma espécie de relação entre homens que parece lembrar a relação vivenciada no colonialismo, uma vez que o oprimido mantém uma “relação dialética com o opressor – seu contrário antagônico – descobrindo [...] que sem eles o opressor não existiria” (FREIRE, 1987, p. 36), numa situação de dominação caracterizada por opressão, exploração, violência, levando-o *ser menos*, isto é, desumanizar-se.

Uma unidade dialética sustentada por uma “teoria de ação antidialógica” cujo intento é a manutenção da estrutura opressora por meio da conquista, da divisão, da manipulação e pela invasão cultural (FREIRE, 1987). Conquista que é feita “através de mil formas”: duras, sutis, repressivas ou “adocicadas, como o paternalismo” (FREIRE, 1987, p. 135), que oprime “não só economicamente, mas culturalmente, roubando ao oprimido conquistado sua palavra também, sua expressividade, sua cultura” (FREIRE, 1987, p. 136). Para justificar e manter o *status quo* os opressores se aproximam através de “comunicados”, “depósitos” de inúmeros mitos reforçados por “slogans” divulgados pelos “meios de comunicação com as massas” (FREIRE, 1987, p. 137):

O mito [...] de que a ordem opressora é uma ordem de liberdade. De que todos são livres para trabalhar onde queiram. [...] O mito de que esta “ordem” respeita os direitos da pessoa humana [...]. O mito de que todos [...] podem chegar a ser empresários [...] que o homem que vende, pelas ruas, [...] é um empresário tal qual o dono de uma grande fábrica. O mito do direito de todos à educação, quando o número de brasileiros que chegam às escolas primárias [...] e [...] conseguem permanecer é chocantemente irrisório. O mito da igualdade [...]. O mito do heroísmo das classes opressoras, como mantenedoras da ordem que encarna a “civilização ocidental e cristã”, que elas defendem da “barbárie materialista”. O mito de sua caridade, de sua generosidade [...]. O mito de que as elites dominadoras [...] são as promotoras do povo [...]. O mito de que a rebelião do povo é um pecado contra Deus. O mito da propriedade privada [...] O mito da operosidade dos opressores e o da preguiça e desonestidade dos oprimidos. O mito da inferioridade “ontológica” destes e o da superioridade daqueles (FREIRE, 1987, p. 137).

Tal mistificação é internalizada pelo “oprimido” como sendo “verdadeira”, [re]alimentando, contribuindo para a perpetuação da situação opressora.

Outra estratégia é o enfraquecimento de qualquer organização com ações como “desenvolvimento de comunidade” em que o foco está nos problemas e não numa percepção de totalidade (comunidade – região – país – continente), “treinamentos de líderes [...] na pretensão de ‘promover’ a comunidade” (FREIRE, 1987, p. 139), a “interferência em sindicatos, [...] a ‘promoção’ de indivíduos [...] certo poder de liderança, [...] a distribuição de benesses para uns e de dureza para outros” (FREIRE, 1987, p. 141) alienam e cooperam para a divisão, não para a unificação das massas. A “falsa generosidade” e “messianismo” do opressor é resultado da ordem injusta e depende da permanência desta para continuar e, no fundo, mostra “que eles querem é salvar-se a si mesmos. [...] querendo ‘comprar’ a sua paz” (FREIRE, 1987, p. 143).

A manipulação, outra característica da teoria da ação antidialógica, serve para transparecer uma falsa “organização” dos opressores, servindo de anestésico a fim de evitar a emergência da sociedade organizada, levada a efeito especialmente através dos mitos da estrutura opressora vistos anteriormente (FREIRE, 1987). A invasão cultural desrespeita o potencial das populações, “é a penetração [...] no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão” (FREIRE, 1987, p. 149). Se configura como dominação e como tática desta, reforçando nos invadidos a noção de “inferioridade intrínseca” (FREIRE, 1987, p. 150). Para se livrar de “um *eu* quase ‘aderido’ ao *tu* opressor” que essa estratégia produz, faz-se mediante necessário afastamento do opressor “para *objetivá-lo*” e se reconhecer “criticamente em contradição” a ele (FREIRE, 1987, p. 151, grifos do autor).

Este desvelamento precisa voltar-se tanto para si como também para as instituições que, existindo “no tempo e no espaço, não podem escapar às influências das condições objetivas estruturais” (FREIRE, 1987, p. 151-152). Trata-se de um momento difícil que envolve desnudar-se e renunciar mitos internalizados, superando o “medo da liberdade” e assumindo sua autonomia, fazendo-se “seres para si” (FREIRE, 1987, p. 159). Analogamente, a sociedade enquanto “duais, reflexas, invadidas, dependentes da sociedade metropolitana” não poderá desenvolver-se, pode até parecer moderna, mas continuará numa relação dependente ao “centro externo”, sem exercer o seu poder de decisão (FREIRE, 1987, p. 159). Esta dependência é a “*situação-limite* do subdesenvolvimento” que caracteriza o “Terceiro Mundo” e que precisa ser superada para “alcançar a meta da humanização” (FREIRE, 1987, p. 95, grifos do autor).

Por outro lado, o processo de libertação sustenta-se numa “teoria de ação cultural dialógica” em que prevalece a “co-laboração, a união, a organização e a síntese cultural” (FREIRE, 1987, p. 165) categorias que florescem apenas dentro da práxis libertadora (FREIRE, 1987, p. 171), as quais serão estudadas no próximo tópico como uma estratégia que parece alinhar-se com a proposta de descolonização.

Aníbal Quijano (1992), em *Colonialidade e Modernidade/racionalidade*, explica que o resultado de 500 anos de conquista latino-americana foi o surgimento de um poder global que detém uma concentração brutal das riquezas mundiais sob domínio e benefício de uma minoria europeia cuja articulação política e militar mundial impõe uma série de efeitos diferenciados nas regiões do planeta. Na Ásia e Oriente Médio o efeito é percebido pela relação subalterna desta cultura aos olhos europeus ou ocidental; com a África e a América Latina além deste efeito de valor traz consigo um inominável extermínio que abarcou não apenas milhares de culturas destes povos, mas milhões e milhões de vidas humanas (QUIJANO, 1992).

O autor demonstra estratégias que serviram para que a “cultura europeia” se tornasse “um modelo cultural universal” (QUIJANO, 1992, p. 439). O processo envolveu repressão sistemática sobre a cultura do dominado [crenças, conhecimentos, modos de conhecer e produzir conhecimentos e significados], uma imposição mítica de “produção de conhecimentos e significações” que elevou a cultura euro-ocidental a um lugar inacessível aos dominados. Mistificação seguida pelo engodo de “uma sedução: dava acesso ao poder” e, mais do que isso, “se converteu numa aspiração” que possibilitava assumir a posição do europeu, usufruindo os “mesmos benefícios materiais e o mesmo poder que os europeus para conquistar a natureza [...] para o desenvolvimento” (QUIJANO, 1992, p. 439).

Um paradigma que não poderia ser construído fora das relações coloniais, da lógica racionalidade/modernidade europeia em associação ao processo social urbano e capitalista. Seu “pressuposto fundamental [entende] o conhecimento como produto da relação sujeito-objeto” (QUIJANO, 1992, p. 441), onde [1] o sujeito é o “indivíduo isolado, porque se constitui em si e diante de si mesmo”; [2] o objeto “uma entidade” que por sua natureza é diferente e externo ao sujeito; e, [3] por dar “propriedades” ao “objeto” que o diferencia entre outros “objetos” (QUIJANO, 1992, p. 439).

O autor aponta as falhas dessa concepção, pois apesar da subjetividade individual ser real e diferenciada ela “não existe só diante de si e por si”, nem tão pouco desconectada “de uma intersubjetividade. Todo discurso, toda reflexão individual remete a uma estrutura de intersubjetividade. [...] O conhecimento, nesta perspectiva, é uma relação intersubjetiva a propósito de algo”. E, por negar essa relação por “uma imagem atomística da existência social”, o paradigma europeu tornou possível a omissão de todas as referências a um sujeito que estivesse “fora do contexto europeu” invisibilizando a “ordem colonial como totalidade” ainda que a ideia de “ocidente”, “Europa” estivesse emergindo em relação com “outras culturas” (QUIJANO, 1992, p. 442) as quais “foram admitidas [...] como desigualdades no sentido hierárquico. [...] como natureza [...] não são racionais. [...] são diferentes [...] desiguais, de fato inferiores por natureza” (QUIJANO, 1992, p. 443).

Construção que buscou fixar, em relação à “Europa”, todas as culturas numa posição de sujeito-objeto, incapaz de articular relações “de comunicação e de intercâmbio de conhecimentos” e suas maneiras de produção (QUIJANO, 1992, p. 443). Colocando a si mesma como “totalidade social”, como “totalidade historicamente homogênea” a Europa instituiu uma “racionalidade que consistia na sujeição de cada parte a essa lógica única da totalidade” (QUIJANO, 1992, p. 445).

Daí a necessidade de descolonização como uma necessária reconstrução epistemológica. Para isso não será preciso “recusar toda a ideia de totalidade” [reconhecendo a inclusão da heterogeneidade na realidade], mas, sim, “libertar a produção do conhecimento, da reflexão e da comunicação das covas da racionalidade/modernidade europeia” (QUIJANO, p. 446). Diferenças que, para o autor, não implicam numa “natureza desigual do outro e por isso a exterioridade absoluta das relações, nem a desigualdade hierárquica ou a inferioridade social do outro [...] implica a co-presença e a articulação de diversas ‘lógicas’ históricas” capazes de articular espaços onde haja abertura “a uma nova comunicação intelectual, a uma troca de experiências e de significações” (QUIJANO, 1992, p. 448).

Estas considerações buscam esclarecer a razão de prevalecer, em muitos países que se intitulam “nação soberana”, que já concluíram seu processo de independência a exclusão, o não direito, a exploração, a violência, características de colonialidade que, de modo algum, foi superada. Tendo em vista que a lógica que sustenta a opressão esconde-se no argumento de “modernidade”. Casanova (1995) explica que é preciso se compreender “que o 3º mundo é o mundo colonial renovado”, uma vez que “democracias ocidentais” ao serem examinadas de

perto não são “governos de povos soberanos”. (CASANOVA, 1995, p. 9-10). Assim, o estado de liberdade pode ser entendido não como algo dado, completo, mas processo contínuo que, através da reflexão, atenta para as inúmeras camuflagens que a noção colonial pode transmutar-se.

Casanova (2007) denuncia o “colonialismo interno” como uma réplica do relacionamento vivenciado na situação colonial, metrópole-colônia, uma relação de dependência, exploração e opressão, vivida dentro da própria colônia em todos os aspectos: econômico, político, social e cultural (CASANOVA, 2007). É necessário contínuo exame refletivo dentro de cada grupo [seja país, sociedade, movimentos sociais, projetos] porque trata-se de uma estrutura arraigada no mais profundo ser do colonizado e, se o “colonialismo interno foi uma categoria tabu”, por exemplo:

Para os ideólogos que lutam com os movimentos de libertação [...] porque, uma vez no poder, esquecidos do pensamento dialético ou carentes do mesmo, não aceitam reconhecer que o Estado-nação que dirigem ou ao que servem, mantém e renova muitas das estruturas coloniais internas que prevaleciam durante o domínio colonial ou burguês (CASANOVA, 2007, p. 2, grifos do autor).

Pode ser também para aqueles que, desconhecendo os condicionamentos morais, sociais, intelectuais adquiridos no contexto de colonialidade-modernidade, acreditando, ingenuamente, ser “livre” estar incorrendo o mesmo risco de invisibilizar ações colonialistas, ainda que as intenções não sejam a renovação / perpetuação de relações coloniais.

Como categoria de análise, o colonialismo interno “deu lugar a inúmeras mistificações” (CASANOVA, 2007, p. 9): [1] está desligada da noção de classes e das “relações de exploração”; [2] não está ligada à “luta pelo poder efetivo”; [3] “em suas versões mais conservadoras o conduz ao etnicismo e à luta de etnias”, das quais se excluem as que são consideradas fracas, sem convocá-las a unirem-se contra “mandantes”, “caciques”, “grupos de poder”; conservadorismo que “nega ou oculta a luta de classes”, a luta contra o imperialismo; aumenta o isolamento das etnias ao exaltar “sua identidade”; [4] “rechaça-se a existência do colonialismo interno em nome da luta de classes, [...] da ‘necessária descampesinização’ e de uma suposta tendência à proletarização”; [5] Como conceito é rechaçado pela argumentação sociológica, antropológica e da ciência política estrutural-funcionalista (CASANOVA, 2007, p. 9-10). Essas distorções tem enfrentado “reflexões cada vez mais ricas vinculadas às lutas contra agressão, exploração e colonização externa e interna” (CASANOVA, 2007, p. 10). Apesar das objeções o conceito tem enriquecido a “compreensão e a ação das lutas dos

trabalhadores e dos povos oprimidos”, problematizando nesses campos de luta suas diferenças e semelhanças (CASANOVA, 2007, p. 10).

Casanova (2007) demonstra que a “política globalizadora e neoliberal das grandes empresas e dos grandes complexos políticos-militares”, com a vitória do capitalismo sobre projetos libertários, “tende a uma integração da colonização inter, intra e transnacional”, permitindo maior domínio econômico mundial e alcançando o excedente produzido na mesma proporção (CASANOVA, 2007, p. 19). Neste cenário as “novas lutas que livram os povos rebeldes ou em resistência contribuem para esclarecer a complexidade ou interdefinição que alcançaram as categorias do capitalismo” e “registram as amargas experiências de mediação, cooptação e corrupção que as distintas revoluções sofreram com a integração dos movimentos revolucionários e reformistas aos sistemas políticos do Estado” (CASANOVA, 2007, p. 21).

2 ESTRATÉGIAS DE DESCOLONIZAÇÃO

Césaire (1978) não trata da descolonização como uma possibilidade, ao desvelar os mecanismos de exploração desumanos e a “invenção” dos valores que sustentava o empreendimento colonial expõe à Europa sua situação tendo como última oportunidade iniciar um processo de revolução que poria em liberdade diversas nações colonizadas.

Memmi (2007) não apresenta uma solução para superação do “ser oprimido e cheio de carências” a não ser a revolução que, destruindo a colonização, coloca em andamento o início de sua libertação, de “reconquista de si mesmo” (MEMMI, 2007, p. 189).

Além da revolução, que subjaz, na maioria das propostas descolonizadoras, é possível perceber algumas possibilidades presentes nos autores analisados: a “escola do povo” como um espaço educativo de formação política, a “educação libertadora” que permite a fala dos homens apesar dos diversos condicionamentos a que está sujeito como ser de cultura, onde haja possibilidade de diálogos que desvele a mistificação colonizadora que sustenta o sistema de opressão e se inicie o processo contínuo de se libertar. Mas, cabe uma advertência quanto à nossa concepção de resistência para que não caia na “ingenuidade”.

A resistência cotidiana, em geral, é entendida numa tendência romantizada. Abu-Lughod (1990), fundamentando-se em Foucault (1982), defende a ideia de que se deveria utilizar o conceito de “resistência como um diagnóstico do poder”, pois as formas de

resistências estão diretamente relacionadas ao contexto de poder cujo “funcionamento está circunscrito tanto a restrições, negações, proibições e repressões, como formas de diversão, prazer, sistemas de conhecimento, bens e discursos” (ABU-LUGHOD, 1990, p. 182, tradução nossa⁸) e, por isso mesmo é “necessário considerá-lo como uma rede produtiva que se estende por todo corpo social, muito mais do que uma instância negativa cuja função é a repressão” (FOUCAULT, 1980, p. 119 *apud* ABU-LUGHOD, 1990, p. 182, tradução nossa⁹). Em sua pesquisa a autora destacou pequenos atos de resistência que, examinados à cultura, ajudam a compreender as múltiplas formas de resistências exercitadas por homens, jovens e mulheres, os quais estavam em relação direta às situações de relação com os múltiplos sistemas de poder (ABU-LUGHOD, 1990).

2.1 A ESCOLA DO POVO

Fanon (1968) põe em evidência um fato interessante de simultaneidade entre a descolonização do território [isto é, a libertação nacional] e a descolonização de pensamento e cultura que se desenrola nas regiões campesinas onde a sangrenta luta armada possibilita o retorno dos intelectuais colonizados às “bases populares”. Esse retorno irá produzir efeitos radicais no comportamento desse intelectual colonizado advindo das lições que paulatinamente irá aprender/apreender da/na militância com o povo: em primeiro lugar, irá erradicar de si “a superestrutura” que beberam da burguesia colonialista, isto é, os pressupostos greco-latinos de que as “essências ocidentais” são eternas, uma ideia inculcada profundamente

[...] por intermédio de seus universitários [...] no espírito do colonizado [...] que, durante a luta de libertação, no momento em que o colonizado retoma o contacto [*sic*] com seu povo [...] é pulverizada. Todos os valores mediterrâneos [...] convertem-se em quinquilharias sem vida e sem cor. Todos esses discursos aparecem como agregados de palavras mortas. Esses valores que pareciam enobrecer a alma revelam-se inúteis porque não se referem ao combate concreto no qual o povo está engajado (FANON, 1968, p. 35).

⁸ “Sugiero que deberíamos usar la resistencia como un *diagnóstico* del poder. [...] le interesa demostrar que el poder es algo que no sólo funciona negativamente, negando, restringiendo, prohibiendo y reprimiendo, sino también positivamente, produciendo formas de placer, sistemas de conocimiento, bienes y discursos” (ABU-LUGHOD, 1990, p. 182, grifos do autor).

⁹ “Es preciso considerarlo como una red productiva que se extiende por todo el cuerpo social, mucho más que como una instancia negativa cuya función es la represión” (FOUCAULT, 1980, p. 119 *apud* ABU-LUGHOD, 1990, p. 182, nota de rodapé).

Dessa maneira, Fanon (1968) explica que é na *escola do povo*, isto é, na práxis da luta com o povo, o único lugar possível de descolonização autêntica. Descobrirá nessa escola um amplo espaço para o diálogo, para uma organização horizontalizada, onde floresce um vivo e concreto interesse coletivo, pois comungam do mesmo destino, como nos diz o autor:

Esse intelectual colonizado, atomizado pela cultura colonialista, descobrirá igualmente a consistência das assembléias [*sic*], de aldeias, a densidade das comissões do povo, a extraordinária fecundidade das reuniões de quarteirão e de célula. O interesse de cada um não cessa mais de ser doravante o interesse de todos porque, concretamente, serão *todos* descobertos pelos legionários e portanto massacrados, ou serão *todos* salvos. Nesse contexto, o “jeitinho” forma atéia [*sic*] de salvação, está proibido (FANON, 1968, P. 35-36, *grifos do autor*).

Nesse sentido a comunidade triunfa, por se fundamentar na autocrítica, enquanto tradição africana que leva para debate público os conflitos surgidos na aldeia. A *escola do povo*, constitui-se num espaço em que, reunidos, dirigentes e militantes, intelectual e povo, tem a possibilidade de se auto-re-criar através da consciência dos valores eurocêntricos que serão substituídos pelos valores da comunidade e colocados a serviço dos interesses de seu povo, não mais servindo aos interesses estrangeiros (FANON, 1968).

O desafio para os intelectuais modernos começa na explicitação dos processos de identificação, de modo que, junto com o povo possam desvelar a construção ou invenção de “autoridade legítima” [autoridade que lhe foi conferida pelo poder dominante] instituída para impor uma definição não apenas a si, mas também a todos os demais, fixando posições num sistema de classificação, por meio do poder simbólico que lhe foi conferido. No entanto, todo seu conhecimento sistemático está baseado na situação colonial, nas ciências que ainda estavam em desenvolvimento e em vasta literatura construída por séculos onde se colocavam numa posição dicotômica dominante-dominado.

2.2 COMUNICAÇÃO DIALÓGICA

De modo geral, em todos os autores que defendem uma ou outra maneira que possibilite a descolonização, a conquista da palavra é uma importante referência para o sujeito que empreende uma descolonização do poder, do saber e do ser. Identifica uma capacidade de articular sua própria identificação e diferenças, seus pensamentos e questionamentos, numa relação entre iguais que, em diálogo, buscam compreender a si mesmo com e no mundo.

Diálogo para Freire (1987) “é o encontro de homens que *pronunciam* o mundo, não deve ser doação do *pronunciar* de uns a outros. É um ato criação [...] e recriação” (FREIRE, 1987, p. 79). Uma relação pautada pelo amor, humildade, fé, esperança e pensar crítico.

O “amor é compromisso com os homens. [...] com a sua causa. A causa de sua libertação” (FREIRE, 1987, p. 80). Humildade que é o contrário de arrogância, autossuficiência. Pois “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 1987, p. 81). Fé intensa nos homens. “Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na vocação de *ser mais*, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens”. Desse modo, “o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a *confiança*” é mútua (FREIRE, 1987, p. 81). “A esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca [...] na comunicação entre os homens” (FREIRE, 1987, p. 82). E, por fim, o pensar crítico. “Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade” (FREIRE, 1987, p. 82). Na concepção do autor esses elementos constituem uma “verdadeira educação” (FREIRE, 1987).

Na teoria da ação dialógica, a “co-laboração” nasce da comunicação dialógica entre “sujeitos que se encontram para a *pronúncia* do mundo, para a sua transformação” (FREIRE, 1987, p. 166) através da problematização, refletindo sobre a estrutura opressora, engajando-se na luta por libertação. Adesão das populações possibilitada pelo “desvelamento do mundo e de si mesmas, na práxis autêntica” (FREIRE, 1987, p. 167). Porém, a verdadeira colaboração não é mecânica, e, sim, produto de uma “comunhão dialógica”, pautada na confiança que desconfia do opressor que está “hospedado” no oprimido. Também pautada no amor, na humildade, na comunicação. Como ressaltado pelo autor através do exemplo de Guevara que “revelava uma profunda capacidade de amar e comunicar-se” (FREIRE, 1987, p. 169).

A união e a organização, na proposta freiriana, constitui-se num problema complexo porque a própria situação opressora que faz do oprimido “ambíguo, emocionalmente instável, temeroso da liberdade” facilita a divisão e “dificulta a ação unificadora indispensável à prática libertadora” (FREIRE, 1987, p. 172). Por outro lado, não há “instrumentos”, como na elite dominadora, que obrigue tal unificação. Por se organizar com as pessoas, depende da adesão destas mesmas pessoas para que haja *comunhão* com elas (FREIRE, 1987, p. 172). Para isso, o fundamental “na ação-dialógica, não é ‘desaderir’ os oprimidos de uma realidade mitificada”, mas “proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o *porquê* e o *como* de sua

‘aderência’, exerçam um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta” (FREIRE, 1987, p. 173). A mesma dificuldade é percebida na organização que “não apenas está diretamente ligada à sua unidade, mas é um desdobramento natural desta unidade das massas populares” (FREIRE, 1987, p. 175). O processo de organização se dá através de “testemunhos” às massas populares “de que o esforço de libertação é uma tarefa comum a ambas” (FREIRE, 1987, p. 175). Processo dialógico no qual “a liderança e o povo fazem juntos o aprendizado da autoridade e da liberdade verdadeiras que ambos, como um só corpo, buscam instaurar, com a transformação da realidade que os mediatiza” (FREIRE, 1987, p. 178).

Sua “síntese cultural” se dará “na e sobre a estrutura social que se constitui na dialeticidade *permanência-mudança*” (FREIRE, 1987, p. 179). Estando seus agentes conscientes ou não suas ações culturais estarão ou a serviço da dominação ou “a serviço da libertação dos homens” (FREIRE, 1987, p. 179). Por estas razões, em *Educação e Mudança*, Freire (1979) explica que o “compromisso” assumido por profissionais que atuam com o povo precisa estar baseado numa “decisão lúcida” e “profunda” de quem está engajado com a realidade, que não separa de sua ação a reflexão. “É atuando ou não podendo atuar que se lhes aclaram os obstáculos à ação, a qual não se dicotomiza da reflexão”. Mas, quando impedido “um homem comprometido de atuar, [...] procuram superar a situação de frustração” (FREIRE, 1979, p. 18) e prosseguem em seu compromisso com a humanização do homem. Mas será possível realizar uma ação cultural comprometida, considerando nossos condicionamentos, principalmente em tratando-se de universitários, pesquisadores imersos em suas próprias instituições?

Freire (1983) em *Extensão ou comunicação?* Discute essa possibilidade explicando que o termo extensão traz a ideia de “estender algo a” – “quem estende, estende alguma coisa (objeto direto da ação verbal) *a ou até* alguém [...] aquele que recebe o conteúdo do objeto da ação verbal” (FREIRE, 1983, p. 11, grifos do autor). O extensionista tem como objetivo estender aos homens, aos camponeses, no caso exemplificado pelo autor, “seus conhecimentos e suas técnicas [...] para que possam transformar melhor o mundo em que estão” (FREIRE, 1983, p. 11).

O autor faz uma análise semântica do termo “extensão” mostrando as possíveis relações associativas do termo. Tais dimensões nesse “campo associativo” pode nos induzir a pensar o termo “extensão” como transmissão, entrega “de algo que é levado por um sujeito

que se encontra ‘atrás do muro’ àqueles que se encontram [...] ‘fora do muro’. Daí que se fale em atividades extra-muros [*sic*]” (FREIRE, 1983, p. 12). O autor demonstra que, nessa configuração em que há um “Sujeito ativo”, o extensionista, que também determina o “conteúdo” ao “recipiente”, o sujeito que recebe, prevalece um relacionamento que pode ser descrito com o sentido de “messianismo”, “superioridade”, “inferioridade”, “mecanicismo” e “Invasão cultural (através do conteúdo levado, que reflete a visão do mundo daqueles que levam, que se superpõe àqueles que passivamente recebem)” (FREIRE, 1983, p. 12).

É extremamente necessário refletir acerca de todas as “intenções educativas” dos participantes de nossas ações junto às populações. Refletir acerca do tipo de “que fazer educativo” que estamos promovendo. Libertador ou colonizador? Como Freire (1983) declara: “Parece-nos, entretanto, que a ação extensionista envolve, qualquer que seja o setor em que se realize, a necessidade que sentem aqueles que a fazem, de ir até a ‘outra parte do mundo’, considerada inferior, para, à sua maneira, ‘normatizá-la’. Para fazê-la mais ou menos semelhante a seu mundo” (FREIRE, 1983, p. 13).

Nesse sentido, nosso desafio está em superar essa prática “domesticadora” [persuadir, manipular, fazer propaganda] por uma práxis educativa horizontalizada, baseada na comunicação. Freire (1983) explica que, como educadores, como especialistas que desenvolvem um “trabalho autêntico” nossa opção será problematizar aos sujeitos cognoscentes “sua situação concreta, objetiva, real, para que, captando-a criticamente, atuem também criticamente, sobre ela” (FREIRE, 1983, p. 14).

“Educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais” (FREIRE, 1983, p. 15) Esta crítica se faz necessária na medida em que, como colaboradores de uma ação cultural, estamos expostos ao risco concreto de infiltrar um “neocolonialismo” nos espaços que tencionamos sejam descolonizadores.

A crítica de Freire (1983) ao “equivoco gnosiológico” demonstra, primeiro, a mecanicidade da ação educativa numa relação hierárquica [sujeito-educador, objeto-educando] que concebe o conhecimento do mundo

[...] como algo que deve ser transferido e depositado nos educandos. [...] O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação trans-formadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, [...] percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato (FREIRE, 1983, p. 16).

Ao estar intrinsecamente ligado ao e com o mundo, o homem “não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo” uma vez que se constitui “um ‘ser-em-situação, é também um ser do trabalho e da transformação do mundo. O homem é um ser da ‘práxis’; da ação e da reflexão” (FREIRE, 1983, p. 17), que significa ser um “admirador” do mundo (FREIRE, 1983, p. 19). Sua inserção crítica se dá por meio de sua capacidade em “refletir sobre si”, sobre seu trabalho, afastando-se “do mundo para ficar nele e com ele”. Para o autor, “‘Ad-mirar’ a realidade significa objetivá-la, apreendê-la como campo de sua ação e reflexão. Significa penetrá-la, cada vez mais internamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos percebidos” (FREIRE, 1983, p. 19). Por esta razão, “qualquer esforço de educação popular [...] deve ter [...] um objetivo fundamental: através da problematização do homem [...] em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão” (FREIRE, 1983, p. 21).

2.3 DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA

Mignolo (2008), em *Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*, estabelece a tese de “identidade NA política” como sua proposta descolonial. Esta opção trata a identidade como uma construção política não “como a aparência ‘natural’ do mundo”, por esta razão a “identidade em política é crucial para a opção descolonial” (MIGNOLO, 2008, p. 289, grifo do autor), desestabilizando as relações de poder entre os grupos dominantes, que sempre colocam o coletivo no singular, reforçando generalizações abusivas que desconsideram toda diversidade cultural.

Ligado à “identidade NA política”, Walter Mignolo (2008) defende outro importante pilar, a *desobediência epistêmica* [aprender a desaprender] que está em relação de interdependência com a postura política. Desta epistemologia emerge o pensamento descolonial que “significa também o fazer descolonial, já que a distinção moderna entre teoria e prática não se aplica quando você entra no campo do pensamento da fronteira e nos projetos

descoloniais” (MIGNOLO, 2008, p. 290-291). Esta perspectiva, longe de ignorar todo o conhecimento já acumulado e institucionalizado pela humanidade, propõe a substituição da “geo- e a política de Estado de conhecimento” que se fundamenta “na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos” [cujo referencial filosófico, capitalista e de modernidade está na Grécia e em Roma e se afirma desde sempre como superior a qualquer *outro* conhecimento, considerando-os inferiores] pela geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram “racializadas” significando que a sua “óbvia humanidade” foi desconsiderada, negada (MIGNOLO, 2008, p. 290). Assim, conforme o autor, a opção descolonial localiza sua genealogia de pensamento “no quéchua e no aymara, nos nahuatl e tojolabal, nas línguas dos povos africanos escravizados” (MIGNOLO, 2008, p. 292), uma tentativa de *desobediência epistêmica* para com os parâmetros instituídos pelo conhecimento ocidental.

Para Mignolo (2008) a opção descolonial que está operando ao redor do mundo, dissemina a ideia de que, se queremos ser uma civilização que valoriza a vida e não a permuta por acúmulo de riquezas e mortes [base irredutível da civilização ocidental] o caminho a percorrer “não pode ser construído das ruínas e memórias da civilização ocidental e de seus aliados internos” (MIGNOLO, 2008, p. 295).

Felizmente, a opção descolonial concede à concepção da reprodução da vida que vem de *damnés*, na terminologia de Franz Fanon, ou seja, da perspectiva da maioria das pessoas do planeta cujas vidas foram declaradas dispensáveis, cuja dignidade foi humilhada, cujos corpos foram usados como força de trabalho: reprodução de vida aqui é um conceito que emerge dos afros escravizados e dos indígenas na formação de uma economia capitalista [...]. Essa é a opção descolonial que alimenta o pensamento descolonial ao imaginar um mundo no qual muitos mundos podem co-existir (MIGNOLO, 2008, p. 296).

Assim, um dos principais eixos para descolonização está no sentido de vida, onde não se admite que nenhuma seja considerada descartável, como nos propõe a lógica de globalização neoliberal onde os fins justificam os meios ligando a vida ao acúmulo de riquezas e bens (MIGNOLO, 2008).

Por esta valorização dada à vida a opção descolonial trabalha simultaneamente no confronto dessa lógica neoliberal globalizada e na construção de “uma organização sócio-política, em escala global, baseada na desfestichização do poder político e em uma organização econômica que visa à reprodução da vida”, repartindo as riquezas, de forma recíproca entre muitos. Ao incorporar nessa economia “uma política de *representação* na qual

o poder está na comunidade e não no Estado ou em qualquer outra instituição administrativa equivalente” (MIGNOLO, 2008, p. 298).

2.4 CONSTRUINDO REDES SOLIDÁRIAS

Casanova (2007) sugere às “novas emergentes” a necessidade de “repensar a democracia, a libertação e o socialismo dando um novo peso à lógica da sociedade civil frente à do Estado, aos valores ético-políticos das comunidades e das organizações autônomas da resistência ou da alternativa” diante da política capitalista que “colonizou o conjunto da vida cotidiana” (CASANOVA, 2007, p. 21). Uma postura que precisa acentuar a formulação de princípios de respeito aos povos através da construção de autônias e de redes que coloquem tais autônias em contato:

Nas colocações emergentes põe-se o acento na formulação moral e política do respeito a cada um, à própria dignidade e autonomia da pessoa e também da coletividade a que se pertence a fim de construir um poder alternativo inflexível que baseado nas **unidades autônomas** e suas **redes**, redescubra, por suas recordações e experiências, a luta encoberta de classes, hoje convertida em guerra pelos “ricos e os poderosos”, e que os cidadãos, os povos e os trabalhadores descubram ou redescubram por experiências próprias conforme as crises se agudizam e os movimentos alternativos se fortalecem (CASANOVA, 2007, p. 21).

Uma possibilidade que parece abordar as próprias “crises” experimentadas pelos grupos como meio fortalecer as diferentes lutas frente ao complexo cenário de colonialismo atual. Para o autor, a “luta pela autonomia dos povos, das nacionalidades ou as etnias” serviram não apenas para unir as “vítimas do colonialismo interno, internacional e transnacional” também veio tanto ao encontro dos “interesses de uma mesma classe dominante, depredadora e exploradora, que opera com seus complexos e articulações empresariais, militares, paramilitares” como também aos interesses “de civis [...] organizados como suas clientelas e agregados em um paternalismo atualizado e um populismo focalizado” (CASANOVA, 2007, p. 24).

Contrapondo à regra geral de revolução como estratégia para lidar com a possibilidade de descolonização, Casanova (2007) destaca novos movimentos que apresentam uma nova alternativa, os quais não “lutam para reformar o Estado, nem brigam para tomar o poder do Estado em uma guerra de posições e movimentos, nem pretendem criar aldeias ou regiões isoladas dirigidas por suas comunidades” (CASANOVA, 2007, p. 24).

A proposta está centralizada na formação de redes. Uma rede que seja inclusiva tanto de sujeitos, como culturas, localidades, linguagens, epistemologias (CASANOVA, 2007).

A proposta dos zapatistas está combinando as antigas formas de resistência das comunidades com sua articulação a maneira de redes muito variadas. As redes não somente incluem distintos povos indígenas que antes se enfrentavam entre si e que agora atuam conjuntamente para resistir e governar, mas também muitas minorias, etnias ou povos das mesmas províncias ou países, e de regiões [...] mais longínquas com as quais ao menos entram em comunicação por via eletrônica. As redes também incluem os camponeses que não se identificam por uma cultura ou língua distinta da nacional. Incluem os trabalhadores, os estudantes, os intelectuais, as populações marginais urbanas e outros chamados novos movimentos (CASANOVA, 2007, p. 24).

Este tipo de formação de rede traz para o campo das lutas uma nova maneira de lutar. Revelando “capacidades de enfrentar o sistema dominante”, através da articulação e reestruturação de diferentes forças valorizando não apenas a autonomia, mas a “dignidade, irrenunciável, de pessoas e coletivos”. Não estão alheios aos usos das mídias eletrônicas e de massas, mas incluem também as “comunicações presenciais. Através de uns e outros a leitura e o diálogo coletivos combinam os espaços de reflexão, criação e atuação de pequenos grupos com os atos de massas com discursos dialogais” (CASANOVA, 2007, p. 24). O princípio de inclusão presente neste tipo de formação de redes favorece a riqueza de projetos os quais tem a possibilidade de transitar “em distintas formas de raciocinar, sentir e expressar-se”, mantendo contato com “uma mistura de gêneros literários e de artes pedagógicas e retóricas que não permite separar os discursos histórico-políticos dos filósofo-científicos unidos, sem perder muito do que se está vivendo e criando” (CASANOVA, 2007, p. 25). Esta perspectiva abrangente parece possibilitar uma rede que conecta as diferenças através do diálogo e do respeito, do amor de uns para com os outros.

3 O POVO E OS INTELLECTUAIS

Álvaro Vieira Pinto (1994) descreve a impossibilidade dos intelectuais acadêmicos [docentes], no contexto universitário [que inclui também a luta pela transformação da nação] dar início à reforma universitária. Em razão de que tal empreendimento só é possível através da luta dos estudantes que a constituem e/ou daqueles que foram excluídos da mesma. Mas será que somente os intelectuais estão condicionados pela instituição e pelo sistema dominante? Mas estariam os acadêmicos imunes às influências dessa mesma instituição? Se é em face do papel que é determinado aos docentes executar o que dificulta seu engajamento,

como os estudantes escapam ao papel que lhes é determinado igualmente? Para o autor os interesses e privilégios pertinentes aos docentes impedem que obtenham uma

[...] revelação da realidade de si mesmos, pois tudo conspira contra essa revelação, que não depende de acuidade intelectual ou de critério moral, mas lhe é tornada impossível pela sua situação de grupo privilegiado, cumulado de favores pelas classes econômicas dominantes, que lhes sustentam *o ócio e o parasitismo* em troca de favores que deles recebem consubstanciados no papel alienador e repressivo que desempenham em relação à consciência das massas estudantis (PINTO, 1994, p. 15-16).

A impossibilidade em que o autor marca a figura do intelectual universitário ao longo de todo seu texto, *A questão universitária*, pode ser entendida como uma contradição com sua crítica provocativa no sentido de que se movam e se unam à luta estudantil (PINTO, 1994). Uma luta cujo propósito é defender a construção de uma universidade verdadeiramente útil ao povo brasileiro, de maneira que se torne um instrumento, mas não único, “para a conquista de sua cultura, riqueza e liberdade” (PINTO, 1994, p. 10). Mas, será que a universidade se constitui num espaço em que não seja possível uma construção descolonizadora?

A cultura a ser forjada na luta estudantil, de acordo com a percepção do autor, é uma cultura entendida como um processo histórico e de classe. Histórico na medida em que se liga tanto ao trabalho como às lutas sociais levadas a efeito para a construção de uma existência mais humanizada. De classes porque na medida em que o cidadão recebe uma diferenciação na sociedade, isto é, é classificado conforme o tipo de trabalho e de relações que empreende no âmbito social, torna-se difícil esconder os antagonismos entre as classes, em face disso “as concepções ideológicas e os produtos materiais da arte não podem deixar de refletir a situação individual de quem os produz” (PINTO, 1994, p. 40).

Uma cultura que o autor define como o “conjunto dos bens materiais e espirituais criados pelos homens ao longo do processo pelo qual, mediante o trabalho, exploram a natureza e entram em relação uns com os outros, com o fim de garantir a satisfação de suas necessidades vitais” (PINTO, 1994, p. 40). Ao contrapor a ínfima cultura produzida pela universidade [sempre desconectada, em indiferença ou em hostilidade à realidade dos trabalhadores] da cultura popular que é gerada a partir da articulação de diferentes saberes, o autor polemiza a questão por enquadrar, apenas no aspecto sociológico, a universidade num lugar imóvel e ao lhe caracterizar como inculta, em razão de sua impossibilidade de, num contexto de país subdesenvolvido, produzir uma cultura nacional (PINTO, 1994).

Pelas razões explicitadas, o autor afirma que a universidade, por sua condição subserviente aos interesses imperialistas, é incapaz de contribuir na construção de uma cultura nacional, pois não domina os conteúdos e ideais da cultura do povo, cuja base não está num saber requintado ou especializado, mas em saberes concretos vindos da existência do povo vivida em seu trabalho (PINTO, 1994).

A universidade quer situar-se no vértice da sociedade, quando, para ser legítima, precisa confundir-se com sua base, construir seus alicerces nas massas, que, assim, ficam a ela incorporadas de fato. Tem de ser um órgão do povo, começar a se constituir a partir do estado de cultura possuído pelo povo, para só assim ser capaz de levá-lo progressivamente, e em totalidade, aos graus mais altos do conhecimento. Por isso dissemos numa expressão aparentemente escandalosa, que a universidade, no Brasil, tem de ser dos analfabetos (PINTO, 1994, p. 84).

A universidade é incapaz de se integrar ao povo por cultivar em seu interior a mais grave de todas as alienações, o “horror ao povo” (PINTO, 1994, p. 83), por isso não considera a escolaridade de povo [analfabetismo], mas se mantém na fabricação das ferramentas jurídicas e ideológicas que serão disponibilizadas para a manutenção no poder da classe dominante (PINTO, 1994). No entanto, esta percepção do autor desconsidera que há algumas possibilidades, apesar dos limites institucionais, nas quais os sujeitos que dele participam engendram para “inventar” uma “ciência” mais democrática. A perspectiva das “táticas” desenvolvidas por Certeau (2014).

Michel De Certeau (2014), em *A invenção do cotidiano: artes de fazer*, contribui em desvelar maneiras pelas quais é possível compreender que intelectuais, pesquisadores, profissionais em suas instituições podem enunciar-se como sujeitos consumidores-produtores. Mas nesse espaço limitado como criar e de que maneiras? Esta também eram questões levantadas pela pesquisa do autor (GIARD. 2014).

No entanto, ao decorrer de seus estudos, se posiciona no lugar daquele que recebe a cultura e desenvolve a noção de cultura como múltiplas, na qual as práticas ordinárias são percebidas nas maneiras como cada pessoa interpreta e lida com a cultura que lhe é imposta (CERTEAU, 2014). Esta noção é muito importante porque desloca o cidadão comum de um lugar condicionado e condicionante onde lhe é imposto o papel de mero receptor passivo para um lugar de mobilidade, ainda que restrita, cujo papel é de um produtor ativo que sintetiza a cultura que recebe. Surge o sujeito insubmisso. O que nos parece ser esta a própria práxis do autor, como constata Luce Giard (2014) ao afirmar que no “cenário intelectual, é personagem especial, inconformado com os cânones de uma disciplina rígida, e cuja irradiação intelectual

segue caminhos estranhos à lógica das instituições, quer estas se achem ligadas à Universidade, à Igreja ou ao Estado” (GIARD, 2014, p. 9).

Assim, Certeau (2014) desenvolve a noção de “artes de fazer” que se apresenta como formas de resistência que não se dá por meio de embates diretos, mas desenvolve astúcias para subverter a lógica dominante. Trata-se de colocar confiança

[...] na inteligência e na inventividade do mais fraco, na atenção extrema à sua mobilidade tática, no respeito dado ao fraco, sem eira nem beira, móvel por ser assim desarmado em face das estratégias do forte, dono do teatro de operações, se esboça uma concepção política do agir e das relações não igualitárias entre um poder qualquer e seus súditos (GIARD, 2014, p. 19-20).

Para Certeau (2014) o pesquisador ao olhar, escutar o outro, tais ações sejam realizadas numa relação entre iguais, nunca subestimando a capacidade de quem quer que seja. Ele propõe algumas possibilidades para pensar as “práticas cotidianas dos consumidores supondo no ponto de partida que elas são do tipo tático” (CERTEAU, 2014). Nesse sentido elabora as categorias “estratégias” e “táticas”.

Estratégias tem o sentido de um lugar próprio, um lugar físico, uma instituição, seja teórico, epistemológico que enuncia e elege determinada visão. No geral, sempre está ligada a uma escrita. *Táticas* diz respeito às práticas que o sujeito, ao mover-se no campo das estratégias, por não ter um lugar que lhe seja próprio, efetua, tendo o tempo como seu aliado, em determinadas ocasiões em que o “olhar panóptico”, desenvolvido por Foucault, desaparece ou está inoperante. São precisamente nesse espaço oportuno onde pode tirar vantagem, que são engendradas as astúcias ao combinar, ou sintetizar, uma diversidade de elementos heterogêneos e móveis para aproveitar a ocasião, como o exemplo da dona de casa que, no supermercado, considera o que tem ou não em casa, os preços ofertados, o gosto palatável de seus familiares, suas habilidades e tempo para a preparação de determinado prato, etc. “mas a sua síntese intelectual tem por forma, não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a *ocasião*” (CERTEAU, 2014).

Esta é uma maneira possível de compreender a Universidade como um lugar das *estratégias*, pelo fato de possuir um lugar próprio dentro do sistema dominante e por um conjunto de agenciamentos que permitem o seu funcionamento como, por exemplo, a organização dos currículos, dos cursos, um corpo de docentes e de discentes, um conjunto de recursos materiais [mídias, carteiras, quadros, murais, etc.] e humanos [técnicos, prestadores de serviços, etc.], uma prática panóptica [registros, chamadas, controle de rendimentos,

provas, trabalhos], e assim por diante. É exatamente no momento em que todos estes elementos estão em funcionamento que o sujeito, submetido à instituição, pode aproveitar aquela “ocasião” em que pode fazer a sua *astúcia*, ou aplicar o seu golpe (CERTEAU, 2014).

De igual modo, ao considerar o Projeto Jovens Protagonistas como campo de *estratégias* faz-se possível compreender de uma perspectiva diferente da usual ou do senso comum a ação de jovens, docentes, acadêmicos, voluntários, militantes. Como *estratégia* o Projeto está delimitado numa determinada temporalidade [de início, continuidade, frequência]; pela definição de alvos, objetivos, ainda que abrangente; por um percurso histórico; e por escolhas que definem como atingir determinado alvo. Sendo o Projeto Jovens Protagonistas uma ação que recebe apoio institucional do governo [ICMBio, PNUD] cabe-lhe que atenda determinados critérios para sua continuidade, como relatórios, prestação de contas, folhas de assinaturas, fotos, temas abordados com eixo da EA, por exemplo. No momento em que a equipe executora, junto com os jovens, seleciona os conteúdos para os encontros pode interpelar essa ordem dominante, por meio de diferentes práticas, que são as *táticas*, as *astúcias*: ao escolher temas que sejam do interesse dos participantes, ainda que o eixo norteador permaneça, poderá selecionar os recortes do mesmo e de que maneiras tratará disto como perspectivas abordadas, ilustrações, atividades lúdicas, dentre outras.

Por outro lado, os participantes podem também efetuar sua inventividade ao entrar no esquema do projeto, pode também dar os seus golpes de *astúcias*: ao realizar uma proposta de um modo totalmente diverso do colocado pelo palestrante ou oficineiro, quando em trabalho em grupo, os jovens não o fazem em união, mas esperam uma pessoa fazer e distribuir as diversas partes para os demais membros da equipe; ou em atividades de fala ou de escrita, determinam apenas um para representar o grupo, enquanto todos poderiam se expressar. Sendo que estas *astúcias* estão condicionadas a muitos outros fatores: assunto [teórico ou prático], metodologia adotada [escrita, oral, teatral, etc.], a dinâmica proposta [músicas, poesias, rádio, etc], a própria pessoa que está na liderança em determinado momento, dentre outros. Portanto, nessas decisões, atos e maneiras de interagir eles estão rearticulando os elementos que lhes estão sendo oferecidos. São maneiras astuciosas de lidar com as relações propostas nos encontros de jovens. Mas como podemos articular um espaço que favoreça ações descolonizadoras?

4 FAZER “CIÊNCIA RIBEIRINHA”

O termo “Ciência Ribeirinha” foi criado por Guilherme G. de Figueiredo para nomear nosso grupo de estudos. Um grupo que incorpora uma política horizontal, dialógica, sendo formado por um grupo de estudantes de graduação e pós-graduação sob a orientação do referido professor. A ideia de trazer o termo para o trabalho está direcionada para a possibilidade criadora que nossas pesquisas em conjunto [participação de acadêmicos e ribeirinhos] podem contribuir para a construção de conhecimentos em relação direta às vivências e experiências e saberes dos povos e populações do Médio Solimões de modo que sejam valorizados horizontalmente os diferentes conhecimentos, incluindo o científico. Ainda que incipiente, nossa proposta busca semear uma ideia que necessitará ser desenvolvida por outros pesquisadores.

O hibridismo como estratégia descolonizadora pode ser trazido para esta proposta, na medida em que a “hibridez assume a possibilidade de que um terceiro completamente novo, [...] ou grupo social capaz de unir os traços de seus antepassados em uma mistura harmoniosa” pode possibilitar uma “coexistência paralela de múltiplas diferenças culturais que não se fundem, mas se antagonizam ou se complementam” (CUSICANQUI, 2010, p. 70). Mas para a autora, somente haveria reforma cultural numa sociedade, na medida em que houvesse também uma “descolonização de nossos gestos, nossos atos e a linguagem com a qual nomeamos o mundo” (CUSICANQUI, 2010, p. 71). O compromisso destacado pela autora está centralizado numa cidadania heterogênea, uma “pátria para todas e para todos”:

A metáfora da hibridez sugere que podemos “entrar e sair da modernidade” como se fosse um campo ou um teatro, não uma construção – objetiva e subjetiva ao mesmo tempo – de hábitos e gestos, de modos de interação e de idéias [*sic*] sobre o mundo. O compromisso indígena com a modernidade centra-se em uma noção de cidadania que não procura homogeneidade, mas diferença. Mas, ao mesmo tempo, sendo um projeto com vocação hegemônica, [...] supõe uma capacidade de organizar a sociedade à nossa imagem e semelhança, construir um tecido intercultural duradouro e um conjunto de regras legítimas e estáveis de coexistência. Isso implica construir uma pátria para todas e para todos (CUSICANQUI, 2010, p. 71).

Boaventura de Souza Santos (2010), em *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*, critica o imperialismo da “Ciência Moderna” que, tendo se autoconcebido como “um novo começo”, assumiu um papel hierarquizante. “A ciência moderna não é a única explicação possível da realidade e não há sequer qualquer razão científica para a considerar melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia” (SANTOS, 2010, p. 139). A ciência é apenas mais uma construção de

discurso sobre o mundo, sobre a verdade. Não é a única nem a mais elevada, nem a mais importante do que os outros saberes construídos pelos povos.

Em *Um discurso sobre as ciências*, Santos (2010a), nos traz a perspectiva de um paradigma emergente, capaz de incluir em seus pressupostos tanto o social como os fatos científicos. Ele o chama de *paradigma do conhecimento prudente para uma vida decente*, descritos em quatro pontos: 1) Todo conhecimento científico-natural é científico-social; 2) Todo conhecimento é local e total; 3) Todo conhecimento é autoconhecimento; e 4) Todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum, contrastando com a visão de que “estamos vivendo num estado de turbulência” (SANTOS, 2008, p. 65). Nessa perspectiva não se admite a separação dicotômica entre sujeito e objeto. Mas “parafraseando Clausewitz, podemos afirmar hoje que o objeto [*sic*] é a continuação do sujeito por outros meios. Por isso todo o conhecimento científico é autoconhecimento” (SANTOS, 2008, p. 83).

Em sua epistemologia, ecologia dos saberes, que inscreve na categoria conhecimento-emancipação (SANTOS, 2010), o autor busca trazer uma visão holística para os conhecimentos que foram separados pela Ciência Moderna, buscando “dar consistência epistemológica ao saber propositivo. Trata-se de uma ecologia porque assenta no reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos, da autonomia de cada um deles e da articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles” (SANTOS, 2010, p. 157). Nessa configuração não há espaço para hierarquias, dominação, mas solidariedade entre todos.

Diferente da postura mantida pela ciência moderna, que, para se autoqualificar, esconde, neutraliza, desvaloriza outros saberes, em *A universidade e o século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*, o autor desenvolve na *ecologia dos saberes* uma teoria que possibilita a valorização dos saberes [leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, indígenas, africanas], “são conjuntos de práticas que promovem uma nova convivência ativa de saberes no pressuposto de que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo” (SANTOS, 2005, p. 77).

Para Boaventura Souza Santos (2010) a *ecologia dos saberes* se configura como uma epistemologia que possibilita a descolonização do saber, onde são colocados em contato diferentes conhecimentos e ignorâncias, entendendo que as relações praticadas “entre seres humanos e entre eles e a natureza participa mais de uma forma de saber” (SANTOS, 2010, p. 157). Dentre as ideias defendidas pelo autor podemos destacar: [1] “A luta pela justiça

cognitiva” que depende de uma “distribuição mais equitativa do saber científico” (SANTOS, 2010, p. 157); [2] “As crises e catástrofes produzidas pelo uso imprudente e exclusivista da ciência” são de um alcance maior do que a mesma tende admitir (SANTOS, 2010, p. 158); [3] “Todos os conhecimentos tem limites internos e limites externos”, de modo que não se admite uma hierarquia entre saberes e conhecimentos (SANTOS, 2010, p. 158). Uma das principais teses do autor que corrobora para o nosso trabalho está em que [4] a “ecologia de saberes tem de ser produzida ecologicamente: com a participação de diferentes saberes e seus sujeitos”, sendo uma “epistemologia simultaneamente construtivista e realista”, onde o conhecimento é construído a partir do e interfere no real (SANTOS, 2010, p. 158-159). Desse modo não concebe “os conhecimentos fora das práticas de saberes e estas fora das intervenções no real que elas permitem ou impedem” (SANTOS, 2010, p. 166).

Dessa forma ele estrutura sua epistemologia como conhecimento-emancipação, na qual o saber recebe a designação de solidariedade e “a ignorância é concebida como colonialismo”, contrapondo-se à outra vertente que ele enquadra como conhecimento-regulação – no qual “a ignorância é concebida como caos e o saber como ordem” (SANTOS, 2010, p. 155) onde as condições de possibilidade são também de sua dificuldade: as resistências ao capitalismo global e a “discrepância entre a vitalidade das resistências e a insipiência na execução e consolidação das alternativas” (SANTOS, 2010, p. 156). Sua ecologia dos saberes é uma epistemologia da luta contra a injustiça cognitiva (SANTOS, 2010, p. 157). Mas para que tal construção de conhecimentos descolonizadores faz-se necessário um espaço no qual a mesma possa ser desenvolvida. Que tipos de espaços poderiam servir para essa construção?

Certeau (2014) oferece uma descrição dos conceitos de “lugar” e “espaço”. Trata-se de conceitos desenvolvidos pelo autor através de inúmeras metáforas que possibilitam serem reajustados. Para o autor, “lugar” implica num “próprio”, um conjunto de coordenadas que podem ser visibilizadas, mapeadas por traços, pontos. Enquanto “espaço” trata-se do produto das ações humanas, ilegíveis, no lugar “próprio”. Certeau (2014) explica que os “jogos dos passos moldam espaços. Tecem os lugares. [...] Elas não se localizam, mas são elas que especializam” (CERTEAU, 2014, p. 163).

Certamente os processos do caminhar podem reportar-se em mapas urbanos de maneira a transcrever-lhes os traços (aqui densos, ali mais leves) e as trajetórias (passando por aqui e não por lá). [...] Os destaques de percursos perdem o que foi: o próprio ato de passar a operação de ir, vagar ou “olhar as vitrines”, noutras palavras, a atividade dos passantes é transposta em pontos que compõem sobre o plano uma

linha totalizante e reversível. [...] visível, tem como efeito tornar invisível a operação que a tornou possível. (CERTEAU, 2014, p. 163)

Espacializado por determinadas relações, estas servem como pontes no espaço colocando os elementos em contato. Ao caminhar articulamos elementos de ponto ao outro. Esse pode ser marcado, como no mapa, mas a articulação entre tais pontos produz ações que ficam invisibilizadas em virtude da inventividade de cada participante. Lugar para Certeau (2014) “é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência” (CERTEAU, 2014, p. 184). Neste há possibilidade “para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do ‘próprio’: os elementos [...] uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar ‘próprio’ e distinto que define” (CERTEAU, 2014, p. 184).

Fazendo “uma comparação com o ato de falar” Certeau (2014) usa o ato de caminhar [enunciação] e o sistema urbano [a língua] e apresenta “uma tríplice função “enunciativa” (CERTEAU, 2014, p. 164):

[O ato de caminhar] é um processo de *apropriação* do sistema topográfico pelo pedestre (assim como o locutor se apropria e assume a língua); é uma *realização* espacial do lugar (assim como o ato de palavra é uma realização sonora da língua); enfim, implica *relações* entre posições diferenciadas, ou seja, contratos pragmáticos sob a forma de movimentos (assim como a enunciação verbal é “alocução”, “coloca o outro em face” do locutor e põe em jogo contratos entre locutores). O ato de caminhar parece, portanto, encontrar uma primeira definição como espaço de enunciação (CERTEAU, 2014, p. 164, grifos do autor).

As “enunciações pedestres”, se consideradas ao “ato de escrever” e o “escrito” podem apresentar “três características [...] o presente, o descontínuo e o fático” (CERTEAU, 2014, p. 164). Presente, quando o caminhante organiza ou atualiza, a seu modo as possibilidades e proibições de um determinado caminhar [fazendo aparecer um “novo” trajeto que corta o jardim, contorna muros ou cercas]. Descontínuo, ao deslocar e inventar outras maneiras de articular os elementos de dado percurso [variações, improvisações]. Fático, ao constituir em relação a si um “próximo e um distante [...] essa localização (*cá-lá*) necessariamente implicada pelo ato de andar e indicativa de uma apropriação presente do espaço por um ‘eu’ tem igualmente por função implantar o outro relativo a esse ‘eu’ [...] uma articulação conjuntiva e disjuntiva” (CERTEAU, 2014, p. 165).

A arte de caminhar e articular os espaços “implica e combina estilos e usos” (CERTEAU, 2014, p. 166). Estilo quanto às especificidades de cada ser e o “uso [...] remete a uma norma” (CERTEAU, 2014, p. 166). Ambos visam “maneiras de fazer, [...] maneiras de

se apropriar dos lugares” (CERTEAU, 2014, p. 166). Uma casa é um lugar, que se torna habitação humana como resultado das ações humanas. A articulação de uma criança com os elementos posicionados em seu quarto [brincar, dormir, acampamento com amigos, noite do pijama], será inteiramente diversa daquela que a mãe empreenderá ao se apropriar do mesmo espaço [organizar, decorar, limpar]. Ao movimentar-se a pessoa está se apropriando do lugar, articulando-o ao utilizar, a seu modo, os elementos dispostos ali.

O “espaço” passa a existir na medida em “se tomam em conta vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável do tempo” (CERTEAU, 2014, p. 184). É articulado “pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. [...] efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais” (CERTEAU, 2014, p. 184). Por esta razão não é unívoco, nem estável. “Em suma, o espaço é um lugar praticado” (CERTEAU, 2014, p. 184).

Assim, apenas os elementos não são suficientes para a criação do “espaço”, é preciso o elemento de relação: os seres humanos. Os jovens, os homens, as mulheres, os participantes que passam a articular os elementos posicionados em determinada configuração estável, desestabilizando a mesma e construindo novos sentidos e significados. Como o pedestre que transforma a rua num espaço ao caminhar sobre a mesma. Ou como “a leitura é o espaço produzido pela prática do lugar constituído [...] um escrito” (CERTEAU, 2014, p. 184). Na antropologia há também a distinção entre lugar [espaço “geométrico”] e espaço [espaço antropológico]:

Merleau-Ponty já distinguia um espaço “geométrico” (“espacialidade homogênea e isótropa”, análoga do nosso “lugar”) uma outra “espacialidade” que denominava “espaço antropológico”. Essa distinção tinha a ver com uma problemática diferente, que visava separar da univocidade “geométrica” a experiência de um “fora” dado sob a forma do espaço e para o qual “o espaço é existencial” e a “existência é espacial”. Essa experiência é relação com o mundo; no sonho e na percepção, e por assim dizer anterior à sua diferenciação, ela exprime “a mesma estrutura essencial do nosso ser como ser situado em relação com um meio” – um ser situado por um desejo, indissociável de uma “direção da existência” e plantado no espaço de uma paisagem. Deste ponto de vista, “existem tantos espaços quantas experiências espaciais distintas”. A perspectiva é determinada por uma “fenomenologia” do existir no mundo (CERTEAU, 2014, p. 185).

Para Certeau (2014) há duas maneiras de transformar um lugar num espaço: praticando ou narrando. As articulações dos elementos ali dispostos pela prática ou pelo relato lhe atribuem os significados. O homem cria espaços em lugares e lugares em espaços através

de seus relatos. Como? Articulando “jogos das relações mutáveis” de uns para com os outros. Nas descrições orais de lugares prevalecem dois tipos de relatos: mapa [*map*] e percurso [*tour*]. O mapa indica “ver”, [conhecer “ordem dos lugares”], a disposição dos elementos, apresenta “um *quadro*”; o percurso indica “ir” [“ações espacializantes”], um caminho, organiza “*movimentos*” (CERTEAU, 2014, p. 184). São perspectivas que estão imbricadas nas narrativas cotidianas.

Certeau (2014) explica que na organização de espaços, no qual se determina as fronteiras “toda descrição [...] é um ato culturalmente criador”, funda espaços, “e do qual a *fronteira* e a *ponte* parecem as figuras narrativas essenciais” (CERTEAU, 2014, p. 191). As coisas se fazem no fazer-se e no renovar-se. Os sujeitos, as coisas são produtos da ação e da narração. A primeira função dos relatos é a “fundação” (CERTEAU, 2014, p. 191).

Ela é então fundadora de espaços. Reciprocamente onde os relatos desaparecem [...] existe perda de espaço: privado de narrações (como se constata ora na cidade, ora na região rural), o grupo ou o indivíduo regride para a experiência, inquietante, fatalista, de uma totalidade informe, indistinta, noturna (CERTEAU, 2014, p. 191).

Desse modo, os relatos não apenas criam um teatro de ações, mas podem ser fundamentais para o contínuo processo de humanização do homem, para sua descolonização do ser. A segunda função: *fronteiras* [limites] e *pontes* [conexões], representam uma relação de contradição que anima os relatos, “entre um espaço (legítima) e sua exterioridade (estranha)” (CERTEAU, 2014, p. 194).

A concepção de Espaço pode, assim, ser construída como um espaço histórico, social e cultural, pois se constitui num produto das relações humanas, de seu existir no mundo (CERTEAU, 2014). Não é algo natural, mas uma construção tecida por meio das ações e dos relatos humanos, o que incluirá conflitos e perspectivas diversas. A proposta que “teoria da ação dialógica” (FREIRE, 1987) poderá contribuir nesse aspecto, uma vez que, dentro de um contexto de exploração e negação de direitos [neo]coloniais, o que se pretende é a liberdade, a heterogeneidade, não mais um lugar homogêneo. Espaço construído para ser praticado e narrado. Mas seria possível florescer uma “ciência ribeirinha” nesse espaço? Seria possível a construção de pontes e redes colaborativas nesse espaço de modo a colaborar com uma “ecologia dos saberes”?

CAPÍTULO 2

PROJETO JOVENS PROTAGONISTAS NA FLONA DE TEFÉ

A esperança que surge de novo

Chega ao fim do dia e ali eu vejo. Sentado à beira da varanda, um triste e solitário senhor. De aparência incandescida, mas de coração sonhador.

Ao aproximar-me daquele senhor pergunto a ele se está tudo bem?

E ele me responde que sim, pois embora esteja cansado, esta é a vida que lhes convém. E me diz algo mais:

“Logo ao cair da noite deito-me em minha cama e ponho-me a pensar: porque tanto trabalho sem muitos objetivos a alcançar, pois hoje tudo que faço e sempre fiz é trabalhar, trabalhar, trabalhar! [...] E logo adormeço exausto do trabalho, mas logo se vai a noite e novo dia logo começa a surgir. E quando levanto-me e abro a porta e um novo sonho começa ali. O sol vem ardente e brilhante e aquele brilho penetra em meu olhar, que me faz nascer de novo e mais uma vez estou pronto para trabalhar”.

Dione do Nascimento Torquato¹⁰

O projeto Jovens Protagonistas¹¹ nasceu da inquietação conjunta de comunitários e servidores do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade [ICMBio] em Tefé os quais habitavam/trabalhavam em três Unidades de Conservação [UC] federal no Amazonas: Reserva Extrativista [RESEX] do Baixo Juruá [Tatiana M. M. de Souza], RESEX do rio Jutá [Rachel Klaczko Acosta] e na Floresta Nacional [FLONA] de Tefé [Gabriella Calixto Scelza]. Uma iniciativa construída a muitas mãos e confluências que favoreceram sua implementação, desenvolvimento e resultados permanentes na vida daqueles que dele participaram e ainda participam. Seu objetivo e grupo focal pode ser identificado em seu próprio título: “Projeto Jovens como Protagonistas da Mobilização Comunitária na RESEX

¹⁰ Poesia escrita por Dione Torquato, escrita em 01 de novembro de 2011, na comunidade São João do Mulato, em homenagem às lideranças antigas da FLONA de Tefé.

¹¹ O Nome institucional do Projeto não é o termo elegido, desde o início, pelos jovens comunitários. Estes usam apenas os termos “Jovens Protagonistas” para referir-se ao mesmo. Enquanto que, inicialmente [2011], o projeto recebeu o nome: “Projeto jovens como protagonistas da Mobilização Comunitária na RESEX do Baixo Juruá, RESEX do rio Jutá e FLONA de Tefé”, depois [2015] adotou-se o título: “Jovens da Floresta como sujeitos (as) no fortalecimento comunitário e gestão participativa na FLONA de Tefé, AM”. Substituindo o termo “sujeitos” por “atores” [2016].

do Baixo Juruá, na RESEX do rio Jutai e na FLONA de Tefé”. No entanto, para este trabalho de pesquisa, limitaremos nossa investigação para as atividades desenvolvidas pela equipe na FLONA de Tefé.

1 CONTEXTO DO PROJETO

O Projeto Jovens Protagonista foi construído com o objetivo de “estimular o fortalecimento comunitário através da provocação de um conjunto de conhecimentos e vivências aos jovens das UCs envolvidas, fomentando a renovação de lideranças” (SOUZA, SCELZA, ACOSTA, 2015, p. 5), como uma ferramenta para cultivar a participação social. Não apenas uma ferramenta capaz de favorecer a gestão institucional, mas também o próprio processo de autonomia dos comunitários nas reuniões do Conselho Consultivo, do Projeto Político Pedagógico da FLONA [ver Anexo E], Plano de Manejo ou plano de gestão, nas reuniões setoriais e nas comunidade locais. Uma construção articulada por uma dupla iniciativa: comunitária e institucional, com as suas respectivas particularidades, aglutinação de poderes, condições de realização e interesses.

De um lado, comunitária, por ter sido uma demanda discutida em várias comunidades da FLONA de Tefé, em cujas associações as lideranças comunitárias estavam preocupadas “com o fato dos jovens *não estarem interessados* pela vida comunitária e pelas atividades das UCs, acreditando que isto enfraquece o movimento social na região e a autonomia das comunidades tradicionais na gestão destas áreas” (SOUZA, SCELZA, ACOSTA, 2015, p. 3, grifos nossos), tendo como principal articulador da proposta o jovem Dione do Nascimento Torquato em conjunto com outros jovens articuladores [conforme a Figura 3] e os moradores de sua comunidade São João do Mulato, situada no Lago de Tefé e a equipe do ICMBio Tefé (Relatório I Módulo, MAIO/2011, p. 3), conforme descreve uma das pessoas mais jovens que participou integralmente da primeira fase do Projeto Jovens Protagonistas, a quem demos o nome fictício de João, em virtude do mesmo ter optado pela anonimidade:

E aí, para início de conversa, o projeto, ele surgiu, a partir de uma reunião. Eu acho que de capacitação que tava tendo do ICMBio. [...] Eu e alguns jovens de minha comunidade resolvemos participar dessa reunião. Aí um fato interessante é que **nós éramos bastante jovens**, e eu inclusive tinha apenas 12 anos de idade [...]. E aí foi quando a gente viu que havia uma possibilidade de relacionar os jovens com algumas questões [...] da nossa Unidade de Conservação que, neste caso, é a Floresta Nacional de Tefé. E aí, vendo essa oportunidade, esta brecha, então ali **surgiu, ali**

naquele encontro, na Comunidade Bom Jesus surgiu então a ideia de criar este projeto, né? E aí, neste dia estavam ali presente, eu e alguns jovens, inclusive o Dione Torquato [...]. E aí, então a partir daí, começou ali assim desenvolver diversas ideias. O objetivo inicial do projeto era desenvolver novas e jovens lideranças nas Unidades de Conservação, de forma que a gente pudesse fortalecer as comunidades (Entrevista João, via whatsapp, 11/06/18).

Esta perspectiva narrada por João complementa o quadro descrito por Gabriella Calixto Scelza, analista que participava do coletivo de implantação do Projeto Jovens Protagonistas, sendo a responsável pela articulação do mesmo na FLONA de Tefé, em seu depoimento à pesquisadora, narra a preocupação da equipe quanto à renovação de lideranças e a impressão que este grupo de jovens da comunidade São João do Mulato marcou na equipe,



Figura 3 - Articuladores do 1º Encontro Jovens Protagonistas
Fonte: Banco de Dados ICMBio (Relatório I Módulo, MAIO/2011).

pois demonstraram engajamento e protagonismo ao tomar a iniciativa de organizar um evento para apresentar à equipe do ICMBio aquilo que os jovens desejavam.

O interessante é perceber que os mesmos ideais das analistas [trabalhar arte, cultura, temas pensantes] se materializaram na proposta apresentada pelos jovens que articularam o 1º Encontro [como destacado na Figura 3, pelas atividades listadas no quadro branco], como nos conta Gabriella:

E aí a gente conversava muito sobre isso. Eu e as meninas todas do NGI do ICMBio. A gente conversava muito e começamos a buscar estratégias de como é que a gente poderia tornar aquele espaço de reunião, de oficinas e atividades da gestão da unidade, um espaço que fosse mais atraente ao público jovem. A gente iniciou pensando focar mesmo público jovem, [...] a gente tinha algumas ideias, entre nós, e que sempre envolveu a questão da cultura, da arte da cultura que são coisas que

chamam muito o público jovem. A gente sentia que nas comunidades tinha uma ausência muito grande de espaços de diversão, de entretenimento, mas a gente não queria que fosse só diversão pura. A gente queria pensar em formas de atrelar esse prazer de tá junto, de conviver mesmo, nesse ambiente jovem, mas com coisas pensantes, com propostas, com coisas que fizessem com que a galera botasse a cabeça para funcionar. E se pensasse e discutissem. E a gente começou a conversar com alguns jovens. A proposta toda começou na FLONA Tefé. Na época, tinha a comunidade do mulato [...] a gente conversou com uma turma lá do mulato. Na época era o Dione, que era uma das pessoas que estavam lá na comunidade e uma galerinha [...] da comunidade do mulato. A gente sentou junto para perguntar para eles: ah porque vocês não participam? Que que vocês acham? Como que vocês acham que a gente poderia melhorar e integrar vocês nesse espaço de gestão das unidades? e tal. E aí o pessoal do Mulato falou: olha a gente vai construir um dia de atividade para vocês virem como convidados. E aí nesse dia de atividade a gente vai propor coisas, que a gente acha que são interessantes, que a gente queria entender mais, que a gente queria ter mais na comunidade, enfim. Então, eles propuseram fazer um dia de atividade. No qual eles iam convidar a comunidade. Eles, os jovens, iam se organizar, fazer uma programação, convidar a comunidade e convidar a gente. E a gente ia ver o que que eles tem de demanda. E aí eu achei isso muito legal. Porque isso já começou como uma iniciativa bem proativa, bem protagonista deles. E aí a gente foi. Foi uma turma tanto da FLONA Tefé, [...] e aí a gente foi nesse dia de atividade Foi incrível. Eles trabalharam com poesia, com teatro, com desenho, com música. Eles trouxeram, assim, várias linguagens artísticas. Mas todas falando de temas muito engajados. Falando da Agricultura, das dificuldades de Educação deles, porque as escolas eram muito precárias. A comunidade do Mulato, na verdade, não tinha nem escola na época. Então, das dificuldades dos familiares deles. Então, foram temas muito engajados, trabalhados de forma muito leve, usando linguagens artísticas. A gente ficou impressionado. Assim, eles fizeram programação, abertura, almoço. Foi muito organizado. E isso deixou a gente muito impressionado e muito animado de implementar uma proposta ali com aquela turminha (Entrevista Gabriella Calixto Scelza, via whatsapp, 01/06/18).

Por outro lado, tratava-se de uma iniciativa institucional, por ser um projeto desenhado e coordenado por analistas mobilizados no Núcleo de Gestão Integrada [NGI] Tefé cujas análises acerca da dificuldade de gestão nas UCs apontavam para: [1] Baixa “qualificação e a desmobilização das associações e comunidades locais”; [2] Lideranças “cansadas e desestimuladas”; [3] Educação formal limitada “que contribui para a grande evasão dos jovens das UCs para cidades próximas” (SOUZA, SCELZA, ACOSTA, 2015, p. 2).

Além dessas análises, através dos relatórios, também pode-se vislumbrar uma outra dificuldade: a inserção de algumas comunidades “nas atividades de gestão ligadas à UC devido a um forte histórico de resistência aos órgãos ambientais causado pela relação complicada estabelecida inicialmente entre comunidades e IBAMA” (Relatório VII Módulo, mar/2012, p. 17), uma relação baseada em proibições, restrições. Assim o projeto favoreceu o fortalecimento comunitário e a construção de uma melhor relação entre comunidades e gestão da FLONA de Tefé, haja vista que o Conselho Consultivo e a APAFE ainda estavam em processo de estruturação [2011]. Esse contexto propiciou uma ampla oportunidade de

inserção de jovens lideranças nesses espaços de debates, tomada de decisão e gestão comunitária participativa, como por exemplo, na construção do Plano de Manejo, no Plano de Uso ou de Gestão e assumindo papéis de lideranças na diretoria da APAFE e como conselheiros no Conselho Consultivo da FLONA de Tefé.

O coletivo formado para desenvolver o projeto foi iniciado por Tatiana Maria Machado de Souza. Uma jovem recém formada em veterinária que, desiludida com a perspectiva de conservação acadêmica [com foco capitalista, ruralista], visualizou no primeiro concurso do ICMBio uma oportunidade de praticar uma conservação mais integralista



Figura 4 - Tatiana M. M. de Souza e seus filhos (Lafaiete, MG, jun/2018)
Fonte: FIGUEIREDO, 2018.

[homem-natureza]. Aprovada, foi designada como analista da RESEX do Baixo Juruá, local que se apresentou como um espaço educativo para a mesma ao observar o esforço daquelas populações em se organizar para resguardar o seu território.

Um outro tipo de conservação, diferente daquela propiciada pela educação formal que lhe deixava bastante inquieta (Entrevista de Tatiana M. M. de Souza ao Prof. Dr. Guilherme G. de Figueiredo, em sua residência na cidade de Lafaiete, MG, 04/06/18).

Então, eu sou a Tatiana, mineira, [...] Tatiana Maria Machado de Souza, nascida e criada em Conselheiro Lafaiete, 100 km de Belo Horizonte. Estudei em escola particular a vida toda até o terceiro ano. E sempre fui apaixonada por animais. E, na época, e sempre, quis ser veterinária por causa dos animais e, assim, me apaixonava muito a conservação da natureza. [...] eu encontrei uma veterinária completamente

diferente do que eu imaginava. Isso foi uma decepção. Quase mudei de curso, mas acabei ficando, com foco nos animais silvestres. Fazia estágio no IBAMA e, no final do curso, eu fiquei numa crise muito grande, porque eu gostava muito de pequenos animais, de cachorro, gato, essas coisas. Mas, não me via trabalhando no consultório. Não via sentido nisso, sabe? [...] Para eu fazer pra minha vida. E aí que que eu vou fazer agora? E assim, no final do curso, eu entendi que a única coisa que eu me via fazendo era trabalhando no IBAMA. [...] E teve um concurso. Eu fiz e acabei passando pro ICMBio, em Tefé. E fui parar numa reserva extrativista, que é a RESEX do Baixo Juruá. Então entrei, essa pessoa, com uma cabeça bem de conservação da natureza. Cair numa reserva extrativista que foi um dos maiores aprendizados da vida. Aí eu vi uma coisa maravilhosa. Que eram pessoas se organizando com todas as dificuldades, guardadas todas as dificuldades que eles tem, mas, assim, as pessoas se organizando para cuidar do seu próprio território. [...] e me apaixonei completamente. [...] Vicieei. Fiquei uma viciada em trabalho. [Gargalhada] E foi uma experiência maravilhosa (Entrevista Tatiana M. M. de Souza ao Prof. Dr. Guilherme G. de Figueiredo, 04/06/18).

Ciente da demanda das comunidades percebeu uma oportunidade na qual poderia contribuir no atendimento da mesma com a atividade para conclusão do curso¹² institucional que estava participando, destinado a servidores lotados nas UCs, *I Ciclo de Capacitação em Gestão participativa* [CCGP], dessa forma tornou-se responsável pela escrita do projeto piloto como uma forma efetiva de contribuir com a organização da vida comunitária que começava a conhecer em virtude de seu trabalho junto à RESEX do Baixo Juruá (Entrevista Tatiana M. M. de Souza ao Prof. Dr. Guilherme G. de Figueiredo, 04/06/18).

O escritório do ICMBio em Tefé serve de sede para sete Unidades de conservação [NGI] que, resguardadas suas particularidades, enfrentavam as mesmas dificuldades. Tatiana M. M. de Souza, explica em seu relato que a dinâmica de trabalho, ainda que não oficialmente, era realizado de forma bastante integrada entre os servidores, respeitadas as características particulares de cada chefe da UC [aqueles que adotavam uma metodologia de trabalho isolado e aqueles que privilegiavam o trabalho em grupo] e levando-se em consideração a “proximidade pessoal que determinava o quão integrado eram as ações nas unidades de conservação” (Entrevista Tatiana M. M. de Souza ao Prof. Dr. Guilherme G. de Figueiredo, em 04/06/18).

E aí eu tive oportunidade de participar de um curso, promovido pelo ICMBio, de gestão participativa e, no final, desse curso a gente tinha que fazer um trabalho de conclusão. [...] E aí em Tefé é um núcleo de gestão integrada. Na época, a gente trabalhava de uma forma muito integrada. Não oficialmente, mas, na prática. A gente fazia um trabalho integrado, principalmente na FLONA, na RESEX do Rio Jutá e alguma coisa com a Auti. [Referindo-se à RESEX Auti-Paraná] O que dava. Porque as relações pessoais ali nas unidades do núcleo de gestão integrada de Tefé

¹² O CCGP constituía-se numa “iniciativa do ICMBio e Programa Áreas Protegidas da Amazônia [ARPA], em parceria com a Cooperação Alemã – Deutsche Gesellschaft Für Internationale Zusammenarbeit [GIZ]” buscando preparar seus servidores para o desafio de ampliação da “participação social no gerenciamento de áreas protegidas” (SOUZA, SCELZA, ACOSTA, 2015, p. 4).

interferiam no quão integrada era a gestão das unidades. Tinha chefe que não era a fim de trabalhar junto, tinha chefe que já gostava de pensar mais junto o território. E aí nessa proximidade pessoal mesmo das analistas das outras unidades a gente viu uma coisa em comum que era o enfraquecimento das associações, das mães, das unidades e a preocupação das lideranças, da dificuldade de renovação dessas lideranças. O pessoal já cansado, bem cansado. Porque o trabalho das lideranças é muito suado, assim, são muitos anos de luta. E as conquistas, elas são pequenas. Então assim, elas vão evoluindo muito lentamente, as coisas, né? [...] E os jovens já nascendo numa unidade de conservação, então assim, não acompanharam a luta pra criação das unidades. E meio sem entender importância dessa luta. Esse é um diagnóstico das próprias, conversando com as lideranças a gente percebeu (Entrevista Tatiana M. M. de Souza ao Prof. Dr. Guilherme G. de Figueiredo, 04/06/18).

Então, Tatiana Souza apresentou seu projeto a todos os servidores do NGI de Tefé, tendo recebido apoio, em virtude dessa proximidade pessoal, de Rachel Klaczko Acosta [analista da RESEX do rio Jutaí] e Gabriella Calixto Scelza, [analista da FLONA de Tefé] – que foi apoiada por Astrogildo Martins de Moraes [gestor da FLONA de Tefé] e por Rafael Suertegaray Rossato, analista que passou a integrar a equipe de servidores da FLONA de Tefé – construindo um projeto piloto com alcance nas três unidades de conservação no final de 2010. Conforme relatado em sua entrevista:

E aí eu aproveitei esse momento pra fazer o trabalho, esse momento desse curso de gestão participativa, né? Tive a ideia de fazer o trabalho voltado para o público jovem para fortalecimento dessas associações. Conversei com o pessoal do núcleo de gestão integrada quem queria entrar, pra gente fazer junto ali na região. Já que era uma problemática de todos, né? Todas as unidades, todos que estavam ali. E aí a gente escreveu um piloto. Quem participou foi a RESEX do rio Jutaí, a FLONA de Tefé e a RESEX do Baixo Juruá que era onde eu trabalhava (Entrevista Tatiana M. M. de Souza ao Prof. Dr. Guilherme G. de Figueiredo, em 04/06/18).

Estes esquemas operacionais estão diretamente ligados aos conceitos construídos por Certeau (2014) de lugar e espaço, estratégias e astúcias nas decisões articuladas pela idealizadora do projeto. Primeiro, observando o lugar próprio institucional a mesma articula elementos que não estariam em conexão: gestores, analistas, as análises, demandas e avaliações sobre os problemas de cada UC, as estratégias para lidar com tais particularidades, tendo em vista que cada UC possui um gestor próprio. No entanto, a mesma transforma-o num espaço em que os elementos desconectados passam a se conectar mediante articulação de seu discurso que anunciava a possibilidade de construção coletiva de um projeto comum que poderia tratar de algumas dificuldades comuns às UCs.

Segundo, ao observar uma ocasião propícia, a analista constrói uma tática que aproveita o momento para construir algo inesperado, não previsto pelo lugar ocupado pela instituição: o Projeto Jovens Protagonistas, após o período de sua implantação e, em virtude

do êxito alcançado, torna-se uma política pública adotada pela instituição, sendo disseminada em diferentes Ucs do Brasil. Cria-se nessas articulações um espaço diferenciado, fruto das articulações dos diferentes elementos ali presentes: o interesse pela demanda das comunidades, a conclusão do CCGP, a oportunidade de trabalhar em grupo e “pelo prazer de inventar produtos gratuitos destinados somente a significar por sua *obra* um saber-fazer pessoal” (CERTEAU, 2014, p. 82, grifo do autor) e contribuir com as populações ribeirinhas, com as populações extrativistas. A própria analista explica que o projeto visava “instrumentalizar. Por que as pessoas estão prontas. Só falta oportunidade mesmo. [...] As pessoas estão com fome disso. Precisando disso” (Entrevista Tatiana M. M. de Souza ao Prof. Dr. Guilherme G. de Figueiredo, em 04/06/18).

E o sucesso de sua implantação está ligado a um contexto histórico e institucional muito mais abrangente: liderança institucional com ampla visão de gestão participativa e incentivo governamental através de programas que possuíam recursos financeiros disponíveis para apoiar atividades com a temática juventude, como Tatiana M. M. de Souza mesmo explica:

Porque foi assim. Foi um momento institucional do ICMBio muito encaixado pra eu escrever essa proposta, sabe? É porque dependendo assim, de quem estava à frente da gestão participativa na época, sabe? E até de recursos também. O ARPA [referindo-se ao programa Áreas protegidas da Amazônia] tinha dinheiro. O PNUD [refere-se ao Programa das Nações Unidas] tinha recursos pra essa temática. Ainda com o incentivo do Governo brasileiro pra políticas da juventude. Então, foi tudo muito encaixadinho, sabe? Mas o curso não direcionou nada pra isso. [...] Então esse curso foi a oportunidade assim de escrever o projeto [...] não tinha o incentivo: Faça uma coisa nova. Não. Até porque o [...] ICMBio precisa de muita coisa básica acontecer na gestão da unidade [...] O projeto foi uma situação estrutural que a gente identificou que era importante pra manutenção das unidades (Entrevista Tatiana M. M. de Souza ao Prof. Dr. Guilherme G. de Figueiredo, em 04/06/18).

E para construção dessa proposta, conforme relatado acima, Tatiana M. M. de Souza convida o Prof. Leonardo Rodrigues que, beneficiado pelas circunstâncias, mudou para Tefé, em abril de 2011, indo atuar no Centro de Estudos Superiores de Tefé – Universidade do Estado do Amazonas [CEST-UEA] na área das ciências biológicas, passando a cooperar na metodologia, sendo responsável pelas adaptações necessárias da proposta Verde Perto Educação para o contexto das comunidades das UCs (Entrevista Tatiana M. M. de Souza ao Prof. Dr. Guilherme G. de Figueiredo, em 04/06/18).

Os relatórios demonstram ainda que, agregada à equipe, haviam os voluntários [do CEST-UEA e das comunidades] para as diferentes oficinas e palestras¹³, mas a maioria destes voluntários que atuavam nos encontros estava ligada principalmente ao ICMBio, mas não participavam do planejamento em virtude de suas atividades profissionais. O planejamento era feito pela equipe idealizadora do projeto [Tatiana, Gabriella, Raquel e Leonardo] que “se reunia com certa frequência, semanalmente”, para planejar as atividades e adaptação da metodologia Verde Perto Educação (Entrevista Leonardo Rodrigues ao Prof. Dr. Guilherme G. de Figueiredo, 04/06/2018).

Assim entendido este projeto buscava constituir-se como espaço que se privilegiasse articulação entre diferentes sujeitos [jovens, servidores, voluntários] mobilizando diversos conteúdos [Educação Ambiental, Saúde, ferramentas de gestão como o Conselho Consultivo, Artes] e discursos [palestras, oficinas, artes, dinâmicas]. Por vezes, conforme os relatórios, em alguns encontros utilizavam poesias, músicas ainda que tais modalidades não haviam sido programadas para tal ocasião, fazendo deste lugar um espaço atrativo, colaborativo entre os participantes, como também os desenhos e ilustrações, uma das técnicas adotadas pela equipe para facilitar a aprendizagem, sendo útil para explicar, demonstrar, resumir os temas tratados como podemos observar na figura abaixo:



10º Módulo – Comunidade Bom Jesus – Música, Poesia



12º Módulo – Comunidade Bom Jesus – desenhos, ilustrações

Figura 5 - Metodologia Criativa

Fonte: Banco de Dados ICMBio

¹³ Observe a Tabela 1 onde apresentamos uma visão geral dos módulos realizados e a equipe que atuou em cada módulo construído com a juventude extrativista.

Ao discutir um termo para se referir às reuniões planejadas no projeto, o Prof. Leonardo Rodrigues “falou que pelo que percebeu, o pessoal tem aversão a palavra “reunião”, então solicitou que o pessoal bole um nome para chamar para participar” dando em seguida a sugestão de adotar o termo “encontro” (Relatório I Módulo, maio/2011, p. 7). Desse modo o termo usado pelos analistas e na escrita dos relatórios é “módulos”, enquanto que até o presente momento [2018], o termo usado cotidianamente pelos jovens para referir-se ao projeto é “Encontro de Jovens Protagonistas”.

2 METODOLOGIA DO PROJETO

A metodologia do Projeto está fundamentada no “Programa Verde Perto Educação” (RODRIGUES, 2008) que, em outros cenários e especificamente numa UC, possibilita uma contínua mescla de diferentes temas institucionais [SNUC, Conselhos, Plano de Manejo], demandas dos jovens [música, mídias, saúde, educação] e contextos ambientais [queimadas, roças, exploração madeireira] contextualizados de acordo com cada realidade local (FIGUEIREDO, SOUZA, PRADO, 2015). Desse modo, é uma proposta que não desconsidera as particularidades de cada localidade, apesar de defender ideias e concepções próprias. Nesse programa é considerado os seguintes pressupostos:

- Enfoque humanista, integral, democrático e participativo;
- Concepção de meio ambiente em sua totalidade;
- O pluralismo de ideias e conceitos;
- A continuidade e permanência do processo educativo;
- Reconhecimento e respeito a diversidade individual e cultural;
- Relação entre os níveis local, regional, nacional e global;
- Avaliação crítica contínua do processo educativo;
- União entre a ética, a educação e as práticas sociais (RODRIGUES, PEREIRA, 2015, p. 11).

Trata-se de uma proposta que parece ser facilmente alinhada à uma concepção descolonizadora pacifista que articula construção de autonomias em suas bases, à semelhança dos “novos movimentos sociais” os quais defendendo a luta pela construção de um mundo alternativo “aprofundam suas lutas contra o imperialismo, o neoliberalismo, o capitalismo e contra as mais distintas formas de opressão laica ou religiosa, que lhes impeçam de alcançar certos valores universais de democracia, justiça e liberdade” (CASANOVA, 2007).

2.1 PRINCÍPIOS NORTEADORES

O Programa Verde Perto Educação estrutura sua metodologia em “três principais aspectos: o Protagonismo Juvenil, a Transdisciplinaridade e a Educação Lúdica” (RODRIGUES, PEREIRA, 2015, p. 4), cuja premissa fundamental é a escuta ativa. Escutar o outro é essencial para a viabilidade da proposta. “A gente escuta o nosso público. Ter uma escuta ativa é fundamental na metodologia [...] construção coletiva e escutativa” (Entrevista Leonardo Rodrigues ao Prof. Dr. Guilherme G. de Figueiredo, 04/06/2018). O que parece significar um escutar que se detém no outro, que presta total atenção, se esforçando para compreender a fala do outro. O que, nesse contexto educativo, pressupõe uma via de mão dupla no qual ambos mantêm o compromisso da comunicação efetiva, o que não significa ausência de conflito, nem igualdade de pensamento e/ou perspectiva.

2.1.1 Protagonismo Juvenil

O termo refere-se “a participação de jovens e adolescentes, atuando como parte da solução, no enfrentamento de situações reais na escola, na comunidade, na vida social mais ampla e nas discussões ambientais como um todo”. Trata-se de um protagonismo que “pressupõe e exige a presença do educador” (RODRIGUES, PEREIRA, 2015, p. 8), numa perspectiva freiriana que pressupõe uma relação de horizontalidade na qual ambos cooperam, articulam-se visando algo em comum. Educador cuja atuação envolverá:

[...] como orientador da relação do jovem consigo mesmo e com os outros jovens e também sobre suas relações com o ambiente que o cerca, pelo menos em um primeiro momento.
 [...] na promoção de ações [...] deve ter como objetivo **vincular à ação educativa** a democracia, a solidariedade, a participação e a noção de [...] efeito bumerangue [...] [...] Trata-se do estabelecimento de uma corresponsabilidade entre jovens e adultos pelo curso dos acontecimentos (RODRIGUES, PEREIRA, 2015, p. 8, grifos nossos).

Nessa relação educador-educando busca-se dar o apoio necessário para que o próprio jovem construa “sua autonomia através da criação de espaços e situações propiciadoras da participação criativa, construtiva e solidária na solução dos problemas ambientais reais na escola, na comunidade ou na sociedade mais ampla” (RODRIGUES, PEREIRA, 2015, p. 8). Trata-se de um fazer junto, onde o jovem é preparado para participar de todas as partes da ação desde o planejar, executar, avaliar até a “apropriação dos resultados obtidos” (RODRIGUES, PEREIRA, 2015, p. 8).

2.1,2 Transdisciplinaridade

Significa ir na contra mão da educação que estimula “a separação dos saberes, promovendo a criação de informações que são passadas de forma fragmentada e sem contextualização” (RODRIGUES, PEREIRA, 2015, p. 7). O princípio de transdisciplinaridade está atrelada a um esforço intelectual que situa “as informações no contexto”. Supera o conteudismo, a hierarquização entre saberes e conhecimentos e as disciplinas estanques, promovendo diálogos, uma “ação comunicativa” entre diferentes saberes que, em cooperação poderão capacitar os homens encontrar respostas ou soluções inesperadas, que ainda não foram pensadas, pois estamos limitados à uma forma fixa de pensar.

2.1.3 Educação lúdica

A ideia básica está em trabalhar cada tema por meio de oficinas de arte-educação, além de dinâmicas, intercâmbios, apresentações encenadas ou recitadas ou escritas pelos participantes concernente ao tema trabalhado. Isto não apenas traz uma leveza a conteúdos “pesados” como SNUC, Conselho, Plano de Manejo, dentre outros assuntos, como oportuniza o fazer do educando, tirando um pouco o foco do fazer docente, permite ao educador melhorar o processo de ensino-aprendizado, uma vez que, nas apresentações, ficará evidente a compreensão dos mesmos quanto ao tema discutido, como também permite uma dupla avaliação. Avaliação do educador quanto à sua performance no grupo, e também o próprio jovem avaliando o seu desempenho no cumprimento da atividade. Sem mencionar o fato de que tais interações propiciam prazer, alegria, diversão – um clima mais adequado à aprendizagem e ao compromisso de permanecer no Projeto.

Sua fundamentação teórica está articulada num viés da Educação Ambiental [EA] como eixo que possibilita “encarar formação em educação ambiental como um treinamento para enfrentar problemas, questões e desafios referentes a crise ambiental vivenciada no planeta” (RODRIGUES, PEREIRA, 2015, p. 4). Daí a inclusão da “Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (1994), a Complexidade Ambiental de Leff (2003), a Educação

para o Futuro de Morin (2002, 2005) e a Pedagogia da Autonomia de Freire (2000) como estruturas teóricas do Verde Perto” (RODRIGUES, PEREIRA, 2015, p. 9).

A Educação Ambiental [EA] e o incentivo à participação são temas presentes nos documentos que legitimam as unidades de conservação no Brasil, daí justificativa como um eixo norteador de todas as atividades junto às instituições que cooperam para a viabilidade do projeto. No entanto, trata-se de um conceito bastante controverso especialmente no debate do que seria ou não sustentável, e também do fato de que tal conceito possa trazer em oculto as mesmas práticas capitalistas vigente, e ainda a confusão no emprego do adjetivo “ambiental”, dentre outras questões. Por isso o Ministério do Meio Ambiente [MMA] não o aceita “como um conceito científico consolidado, mas como uma ‘idéia-força’ [sic] relevante no debate contemporâneo sobre um novo modelo civilizatório, a ser ainda definido” (LOUREIRO, 2005, p. 9-10). Para fins de orientação de conselheiros [as] em UCs “o objetivo é utilizar a educação, como instrumento de fomento de conselhos, a fim de se obter uma gestão que possa, em diálogo com a população [...] chegar a uma situação em que a sustentabilidade [...] auxilie na preservação” (LOUREIRO, 2005, p. 11).

2.2 VERDE PERTO EDUCAÇÃO: ADAPTAÇÕES

O Programa Verde Perto, em geral, é dividido em Módulos. Cada módulo trabalha um mesmo tema em quatro encontros, nos quais o tema é ressignificado pelos participantes através de quatro outras linguagens decididas em comum acordo, considerando os recursos disponíveis [pessoal, financeiros, logística] e os interesses dos jovens participantes. No entanto, a logística exigida em virtude da grande distâncias entre as comunidades e destas com a cidade de Tefé dificultou a implantação deste modelo. Cada Encontro foi adaptado para trabalhar um tema e uma oficina (Entrevista Leonardo Rodrigues ao Prof. Dr. Guilherme G. de Figueiredo, 04/06/2018). Outro impasse foi a questão da dinâmica cheia/seca que exigiu da equipe adiar atividades programadas para o segundo semestre de 2011 para o início de 2012, em virtude da seca que impede o acesso às comunidades, pois o trânsito fluvial fica restrito à profundidade das águas (Entrevista Leonardo Rodrigues ao Prof. Dr. Guilherme G. de Figueiredo, 04/06/2018).

Outro ponto que levou a equipe avaliar a dinâmica dos encontros foi na oportunidade que, pela primeira vez, o mesmo foi realizado numa “comunidade diferente da que vinha

sediando os encontros anteriores, proposta que surgiu do grupo de jovens” (Relatório III Módulo, jul/2011, p. 10). A avaliação trouxe um parecer positivo e negativo, conforme registrado no relatório deste encontro na comunidade São Sebastião do Curumitá:

Por um lado isso foi positivo porque cada vez mais pessoas são envolvidas no projeto; no entanto, por outro lado, houve a participação de apenas seis pessoas da comunidade São João do Mulato [que sediou os outros eventos], o que pode vir a tornar o projeto uma série de eventos pontuais ao invés de eventos contínuos (Relatório III Módulo, jul/2011, p. 10).

Esta avaliação está alinhada à proposta inicial do projeto de propiciar uma formação educativa aos participantes no fortalecimento comunitário, um espaço que não apenas seja divertido, mas que provoque reflexões sobre sua própria realidade.

Os elementos essenciais para esta metodologia são os *oficineiros* – responsáveis



Figura 6 - Oficinas - Apresentando o Projeto (1) e 4º Módulo - Saúde (2)
Fonte: Banco de Dados ICMBio

pelas atividades lúdicas e de arte-educação, o *palestrante* – que traz o tema/assunto teórico que será trabalhado de forma diferenciada nas oficinas e o *facilitador ou moderador*, que faz a

mediação entre os instrutores e os jovens (SOUZA, SCELZA, ACOSTA, 2015). Tais papéis exigem de cada pessoa um grande desprendimento de tempo e esforço intelectual para sair de sua zona de conforto e se engajar no processo de ensino-aprendizagem, processo que promove comunicação entre os sujeitos que estão articulando os elementos dispostos no Encontro.

Nesse sentido, é muito importante o moderador ter **habilidade de costurar diversas linguagens**. A este moderador cabe a missão de explicar a concepção metodológica para os responsáveis pela parte teórica, lúdica e arte-educativa e realizar a facilitação para que a evolução do processo de aprendizagem através das diferentes linguagens trabalhadas seja fluida e orgânica, durante o módulo, e a abordagem dos instrutores não seja desconectada. Esta é uma habilidade que pode ser treinada e exercitada, e é ponto fundamental para a qualidade dos resultados (SOUZA, SCELZA, ACOSTA, 2015, p. 8, grifos nossos).

Essa “costura” é uma “habilidade que pode ser treinada e exercitada” como mencionam as autoras. Uma habilidade que percorre o caminho da dialogicidade. Um caminho que envolve a escuta ativa, isto é, ouvir com interesse a fala do outro, para o compreender e, juntos, construir um conhecimento constituído “nas relações homem-mundo, relações de transformação, e [que] se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações” (FREIRE, 1983, p. 22).

Um diferencial que se buscou trazer para o Projeto sem muito sucesso, foi a prática exercitada pelo educador social Leonardo Rodrigues, enquanto bolsista do Museu da Amazônia [MUSA], que solicitava ao palestrante [ou pesquisador que traria a parte teórica] um texto do tema que iria abordar, mas um texto que apresentasse uma linguagem mais acessível aos participantes. Este texto então era repassado aos instrutores das oficinas. Dessa maneira osicineiros [acessando o texto e ouvindo a palestra] poderia acessar mais elementos que contribuiria para ressignificar o conteúdo, transformando-o numa outra linguagem, numa linguagem lúdica que facilitaria a comunicação entre instrutores e participantes (Entrevista Leonardo Rodrigues ao Prof. Dr. Guilherme G. de Figueiredo, 04/06/2018).

Freire (1983) – em seu livro *Extensão ou Comunicação?* – adverte ao risco que todo extensionista está sujeito: a noção de “estender” um dado conhecimento a um outro que, nessa concepção, assume um lugar passivo, de mero receptor. Como educador dialógico não basta o discurso descomprometido com a dialogicidade, é preciso “vivenciar o diálogo. [...] O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 1983, p. 28).

Esse esforço objetiva estabelecer uma comunicação com a juventude extrativista que não seja adestramento ou mero “treinamento”. Mas um espaço onde a discussão não se limite apenas a técnicas ou conteúdos que parecem desejáveis que dominem, e, sim, a percepção de que é “indispensável a inserção crítica do camponês em sua realidade como totalidade” (FREIRE, 1983, p. 22). Esse esforço de *conscientização*, nos instiga Freire (1983), está condicionado à atuação dos sujeitos. Se for

[...] bem realizado, permite aos indivíduos se apropriarem criticamente da posição que ocupam com os demais no mundo. Esta apropriação crítica os impulsiona a assumir o verdadeiro papel que lhes cabe como homens. O de serem sujeitos da transformação do mundo, com a qual se humanizem (FREIRE, 1983, p. 23).

Este ideal educacional freiriano está presente desde o início do projeto, pois todo o esforço da equipe parece denunciar o anseio de que seus participantes estejam preparados “para intervirem de forma qualificada em espaços de decisão, e encontrarem caminhos para a luta por seus direitos” (FIGUEIREDO, SOUZA, PRADO, 2015, p. 5). A metodologia Verde Perto busca em sua prática “transcender o “conteudismo”, no qual os saberes estão desconectados; busca “gerar contrapontos ao senso comum, estimulando e exercitando leituras críticas a respeito de todo tipo de informação recebida” (FIGUEIREDO, SOUZA, PRADO, 2015, p. 5).

Visa a valorização dos diferentes saberes que fornecem diferentes lentes que cooperam para ampliar a “visão de mundo e da realidade”, para uma reflexão sobre a “complexidade socioambiental” e para a formação de cidadãos preparados para a decisão consciente, “cidadãos atuantes, críticos, fortalecidos para serem protagonistas na sociedade” (FIGUEIREDO, SOUZA, PRADO, 2015, p. 5).

2.3 PROCESSO CONTÍNUO DE AVALIAÇÃO

O processo avaliativo era promovido em dois momentos. Na ocasião do Encontro [entre equipe e os participantes, oralmente e/ou escrito] e após o mesmo [entre a equipe executora]. Durante o Encontro, havia dois momentos:

O primeiro momento, com apresentações performatizadas pelos participantes após ouvirem a palestra e participarem das oficinas, nas quais a equipe poderia perceber os conceitos que foram bem ou não aprendidos pelos mesmos, como forma de aperfeiçoar a mediação pedagógica. O segundo momento ocorria no final do Encontro onde todos os participantes eram chamados a expressar sua opinião sobre as atividades realizadas seguindo questões básicas como: o que foi bom? O que precisa melhorar? O que prejudicou a aprendizagem? Como se pode observar no próximo tópico onde buscamos apresentar a avaliação dos mesmos quanto às ações e atividades realizadas no primeiro ano do Projeto [ver Figura 10 na qual a facilitadora organiza as avaliações feitas por escrito pelos jovens].



Abertura 6º Encontro – Santa Luzia do Catuiri – jan/2012

Encerramento 6º Encontro – Santa Luzia do Catuiri – jan/2012

Figura 7 – Momentos de um Encontro de Jovens Protagonistas: Abertura, Avaliação e Encerramento - 6º Encontro – jan/2012 – Santa Luzia do Catuiri

Fonte: Banco de Dados ICMBio

Estas avaliações geralmente são feitas de forma mesclada, oral e escrita. Uma ferramenta para treinar a expressividade dos participantes, oportunizando a cada participante expressar, em diferentes linguagens, com o material disponível e com as competências que

possui os diversos temas explanados. A parte escrita é feita, em geral, através de tarjetas escritas pelos participantes, de acordo com as categorias de análise [o que gostaram, o que não foi muito bom e o que fazer para melhorar]. Há ocasiões em que os jovens são convidados a expressar em público sua avaliação, seja na plenária [sentados] ou num círculo [em pé], numa roda de conversa, que pode ser no local da reunião [local fechado] ou ao ar livre. Após o Encontro a equipe executora se reunia para uma avaliação das atividades e produção do relatório de cada módulo.



Atividades em grupo - 6º Encontro - jan/2012

Figura 8 - Partes de um Encontro - Atividades em grupos – 6º Encontro
 Fonte: Banco de Dados ICMBio

3 MÓDULOS DESENVOLVIDOS NO PROJETO

Nesta primeira fase do Projeto a equipe selecionou, a princípio, cinco temas circunscritos à questão ambiental e gestão das UCs e, em coletivo com os jovens comunitários, definiu-se outros cinco temas. As oficinas foram selecionadas através do debate e votação entre os comunitários, privilegiando arte-educação como ferramenta propícia para estimular o processo de aprendizagem dos participantes. As oficinas de Arte-Educação eram conduzidas, quase sempre, pelos artistas locais Andrey Moraes e Cristiane Alvim. Esta abordagem entende que abordar

[...] aspectos teóricos utilizando diversas linguagens e diferentes formas de aproximação para com os participantes do processo educativo, utilizando as artes e as brincadeiras [é útil] como estratégia para aguçar a curiosidade, facilitar os processos de ensino aprendizagem e criar condições de conexão emocional e racional dos participantes com as questões ambientais, além de fomentar a coesão de grupos (RODRIGUES, PEREIRA, 2015, p. 11).

A princípio o grupo focal seria a juventude ribeirinha da FLONA de Tefé, jovens entre 14 a 25 anos, mas percebeu-se o amplo apoio de toda a comunidade e o crescente interesse de um público intergeracional [crianças, adolescentes, jovens e adultos] por participar e se envolver nas atividades ali desenvolvidas. Envolvimento e dedicação percebida não somente nas populações da FLONA de Tefé, mas também na equipe institucional, que inclui a analista Gabriella Calixto Scelza, que era a responsável por conduzir as atividades do Projeto na FLONA de Tefé. Uma jovem carioca, graduada em História, já envolvida em coletivo de mídia independente, tendo participado da Rádio Pulga e já desenvolvia formação focada em coletivos, nos quais se prioriza relações horizontais. Aceitando um convite de um amigo, desenvolveu seu trabalho de conclusão de curso [TCC] na RESEX do Médio Juruá onde esteve investigando a história do movimento social de seringueiros, os quais faziam parte do Conselho Nacional dos Seringueiros [CNS], durante quatro meses que, segundo a mesma, foram transformadores, de muita aprendizagem e crescimento pessoal através da convivência com aqueles comunitários. É essa jovem idealista que abriu mão de um mestrado no Rio de Janeiro para assumir a vaga do concurso no ICMBio em que foi aprovada.

Bom [...] eu sou do Rio de Janeiro fiz faculdade de história licenciatura e Bacharelado em história [...] e paralelamente também na faculdade eu fiz parte de um coletivo de comunicação independente que era um coletivo de rádio livre [...] dentro da Universidade que era rádio pulga [...] e esse coletivo de rádio livre também foi muito importante na minha formação [...] aonde a gente trabalhava de forma muito horizontal e abordava muito temas associadas às questões sociais [...] Então me formei no Rio de Janeiro [...] eu tinha que fazer um TCC [...] e eu fui trabalhar com a história do movimento social seringueiro no Amazonas [...] Na

verdade, mais especificamente no médio Juruá [...] em Carauari. Então [...] foram quatro meses muito transformadores. Assim, imagina uma menina do Rio de Janeiro nunca tinha ido pro norte [...] e foi um processo de aprendizagem e crescimento pessoal muito grande. [...] na mesma época que eu iniciei o mestrado no Rio abriu a prova pro concurso do ICMBio. E aí eu fiz o concurso do ICMBio e passei na prova. E [...] fui parar em Tefé (Entrevista Gabriella Calixto Scelza, via whatsapp, 01/06/18).

Nessa perspectiva horizontalizada o projeto propiciou “um espaço de diálogo, entre as diferentes gerações, muito rico e essencial para o fortalecimento dos laços, a troca de experiências e a valorização dos conhecimentos locais” (SOUZA, SCELZA, ACOSTA, 2015, p. 16). As imagens arquivadas pela equipe no banco de dados da instituição parecem demonstrar o esforço em construir um espaço de debates e aprendizagens nos quais há oportunidades para lazer, aprender, fazer amizades com base na igualdade entre os seres humanos. A experiência extrapolou o plano inicial [10 módulos] conseguindo articular doze



Figura 9 – Cooperação entre público intergeracional – 7º Encontro – mar/2012
Fonte: Banco de Dados ICMBio

encontros, conforme é possível observar abaixo [ver Tabela 1] incluindo um curso específico para jovens lideranças que vinham se destacando no grupo das três UCs. O curso teria a duração de uma semana [15 a 20/03/2013], tendo como um dos objetivos “fortalecer a capacidade de desenvolvimento de pensamentos reflexivos e críticos acerca de contextos políticos, econômicos e sociais para despertar atitudes de mobilização e participação social” (Relatório XII Módulo, mar/2013, p. 5). A seleção para este curso incluiu vagas para dez jovens de cada uma das UCs em que o Projeto estava sendo desenvolvido. Destas, oito vagas seriam destinadas aos jovens que participaram de todos os módulos oferecidos no Projeto e duas vagas seriam para antigas lideranças que estavam atuando na FLONA de Tefé.

Tabela 3 - MÓDULOS REALIZADOS NA 1ª FASE DO PROJETO JOVENS PROTAGONISTAS

Data	Tema do Módulo	Oficina	Equipe	Comunidade Rio
1ª Fase: [I CCGP] – Implantação do Projeto Jovens como Protagonistas da Mobilização Comunitária				
1º 10 de Abril de 2011	I Encontro de Mobilização Comunitária: "Nossa vida, nossa preservação"	Teatro, Poesia, Exposição de Desenhos	A comunidade São João do Mulato e os jovens: Dione [secretário da comunidade], Heitor e Clivis com os professores Marcelo e Reney.	São João do Mulato [Baixo rio Tefé]
2º 14 de Maio de 2011	Apresentação / Construção do Projeto [I Módulo]	Teatro de bonecos, Fotos, Filmes, etc.	ICMBio: Gabriella Calixto, Rafael Rossato, Paulo Faiad, Elízio e Tatiana Souza; UEA: Prof. Leonardo, Profª. Eloá, discentes Elen, Ana, Carol, artistas: Andrey Moraes e Cristiane Alvin e Dione Torquato	São João do Mulato [Baixo rio Tefé]
3º 19-20 Jun/2011	Comunicação Popular [II Módulo]	Jornal, fotografia, rádio e jornal mural	Equipe ICMBio [Relatório não encontrado]	São João do Mulato [Baixo rio Tefé]
4º 16-17 Jul/2011	III Módulo: Saúde "Saúde bucal, planejamento familiar e doenças sexualmente transmissíveis [DSTs]"	Desenho [Andrey e Cristiane]	ICMBio [apoio]: Astrogildo, Rafael, Raimundo Romaine [IBAMA], Leonardo Gomes [RESEX Jutaf] e Júlio Rocha [ESEC Juami-Japurá]. UEA: Leonardo [moderador] Palestras: Valéria Saraiva [dentista] e Patrícia Teixeira [enfermeira].	São Sebastião [Curumitá]
5º 27-28 Agosto de 2011	V Módulo: SNUC "Macro": pensando a questão ambiental	Fantoches [Construção usando material reciclável] Fotos	ICMBio – Gabriella – Rever Módulos APAFE – Dione [apresentação do projeto com Heitor e Francisco do S. João do Mulato]	Vila Sião [Bauana]
6º 21-23 Jan/2012	VI Módulo: SNUC "Micro": A FLONA de Tefé	Teatro de bonecos [fantoches]	UEA, José, Elinéia e Aldejane [crianças], arte-educador Andrey, Joaquim [Colônia Z-4], Equipe ICMBio e Rdo Romaine [IBAMA]	Santa Luzia do Catuiri [Lago de Tefé]
7º 03-04 Mar/2012	Conselho Consultivo: Função: Gestor Plano de Manejo Plano de Uso	Teatro do oprimido [Iaiá Floresta – CEAC]	ICMBio: Astrogildo Moraes, Rafael Rossato, Gabriella Calisto; UEA: Leonardo Rodrigues. Apoio com as crianças: Huéfeson Falcão, Elinéia Alves e Rafael Souza	São Francisco do Bauana
8º 24-26 Mar/2012	"Caça-Talentos"	Música, Poesia, Dança Circular	Jovens e a comunidade são responsáveis pela organização do evento, do local, diesel [gerador de energia], alimentação, instrumentos musicais e de som e as premiações para os vencedores.	Vila Sião [Bauana]
9º 10 de abril de 2012	Avaliação e Celebração Planejamento da 2ª fase do projeto	Exposição de Fotos [Módulos Realizados]	Atividade proposta por Dione Torquato [Vice-Presidente APAFE] e Reney Falcão [Tesoireiro da APAFE]	São João do Mulato [Baixo rio Tefé]
10º 11 a 13 de Maio de 2012	Plano de Manejo Encerramento da 1ª fase do projeto	Fotos Vídeo dos Jovens Protagonistas	ICMBio: Gabriella, Rafael, Tatiana e Rachel [NGI Tefé] CEST-UEA: Prof Leonardo Rodrigues Jovens das três UCs	Bom Jesus [Lago de Tefé]
2ª Fase – Transição do Projeto: PLANO DE AÇÕES				
11º 03-04 Set/2012	Construção do Projeto Para a 2ª fase	Construção coletiva de projetos	ICMBio e Jovens Elaboração do planejamento das ações	Tefé IDSM
12º 15 a 20 Mar/2013	Curso de Formação em EA para a Gestão Pública da Biodiversidade visando o Fortalecimento da Organização Comunitária para a Gestão Participativa	Dinâmicas e construção de projetos	ICMBio [NGI Tefé] Intercâmbio entre as três UCs: FLONA de Tefé, RESEX do Baixo Juruá e RESEX do rio Jutaf 40 participantes [8 jovens e 2 lideranças/UC]	Bom Jesus Lago de Tefé
Set/2012 A 2013	Ações realizadas pelos jovens neste período	Cartazes Palestras Mídias Cursos	Formação do grupo "Amigos da Flona" Escolas municipais para divulgar a FLONA Divulgação em rádio/ Facebook/Blog Informática [CEST-UEA] – formação de três turmas com 30 jovens em cada [inscrição prévia]	Tefé e Alvarães

Fonte: Relatórios dos encontros realizados entre 2011-2013 (Banco de Dados ICMBio).

A dinâmica de cada encontro buscou dar subsídios teóricos e práticos para as pessoas que estavam participando do projeto quanto à sua formação social. Os temas debatidos vinham ao encontro do contexto de estruturação do Conselho Consultivo, das Associações comunitárias da FLONA de Tefé que decidiram fortalecer as associações-mães [conforme os setores das comunidades designadas pela fronteira fluvial, os setores: Boa Vista do Curumitá, São Sebastião do Curumitá, Bauana, Lago de Tefé, Baixo Rio Tefé, Médio Rio Tefé e Alto Rio Tefé] tornando-a uma única associação-mãe: a Associação de Produtores Agroextrativistas da FLONA Tefé e Entorno [APAFE].



8º Módulo: Caça talentos
Organizado e coordenado pelos jovens da
FLONA de Tefé – março/2012 – Vila Sião

Figura 10 - Caça Talentos – 8º Encontro – mar/2012
Fonte: Banco de Dados ICMBio

Dos encontros realizados, dois encontros foram totalmente organizados e executados pelos jovens: o primeiro encontro – no qual apresentaram os desejos e sugestões para o Projeto Jovens Protagonistas – e o oitavo – onde planejaram e realizaram um concurso de Caça-Talentos, na comunidade Vila Sião [Figura 10], neste encontro cada um dos detalhes foram desenvolvidos pelos jovens com o apoio do ICMBio.

3.1 AVALIAÇÃO DA PRIMEIRA FASE DO PROJETO

Sua concretização foi bem sucedida pela confluência de diferentes fatores, dentre os quais podemos citar o contexto das comunidades [conforme relatos dos comunitários e análises institucionais]; o CCGP que estimulou a construção e execução do projeto; a adesão imediata da equipe do NGI em Tefé; o apoio do educador social Leonardo Rodrigues que na época atuava como docente no Centro de Estudos Superiores de Tefé – Universidade do Estado do Amazonas [CEST-UEA]; o “apoio da Divisão de Gestão Participativa [DGP] e Coordenação Regional [CR] 02 do ICMBio. E o apoio institucional ao Projeto ‘Jovens Protagonistas’ foi determinante para sua viabilidade” (SOUZA, SCENZA, ACOSTA, 2015, p. 4).

Gabriella Calixto Scenza, aponta ainda uma outra razão para o bom funcionamento do Projeto Jovens Protagonistas em Tefé, o fato de, na época [2011], a FLONA contar com uma equipe um pouco maior do que as outras Unidades que também iniciaram o Projeto ali. A equipe atuante na FLONA de Tefé era constituída, naquela ocasião, por Astrogildo Moraes Martins, o gestor da Unidade e os analistas: Paulo Faiad, Rafael Suertegaray Rossato e Gabriella Calixto Scenza. Desse modo a mesma pode dedicar-se de modo praticamente exclusivo às atividades do Projeto, resultando no excelente material documentado nos bancos de dados da instituição, como ela mesma relata:

Na FLONA Tefé como é uma unidade muito próxima aí de Tefé e tinha uma equipe um pouquinho maior **eu pude ficar bem dedicada** pros jovens protagonistas a gente fez uma coisa muito intensiva a gente tinha encontros Praticamente todo mês com os jovens e eram encontros itinerantes cada vez numa comunidade diferente. [...] A gente fez um primeiro módulo aonde a gente mapeou quais eram os temas que eles gostariam de trabalhar, quais eram os assuntos e quais as ferramentas que eles queriam que a gente usasse para trabalhar, [...] metodologia de arte-educação. Então [...] a gente ia linkando temas com metodologias e a gente foi construindo cada encontro e fazendo encontro de dois dias. [...] E o projeto foi dando resultados incríveis, a gente foi descobrindo lideranças incríveis entre os jovens [...] A gente do ICMBio teve uma preocupação e um cuidado de registrar muito bem tudo isso e de fazer um trabalho de divulgação amplo disso dentro do ICMBio e dentro dos congressos, dos seminários todos que aconteciam. Porque a gente via que todo mundo queria trabalhar com jovem mas ninguém conseguia dar um start (Entrevista Gabriella Calixto Scenza, via whatsapp, 01/06/18, grifos nossos).

De acordo com as avaliações listadas nos relatórios dos encontros pudemos articular um pequeno resumo das avaliações feita pelos próprios jovens e equipe coordenadora nos seguintes tópicos: dificuldades e avanços.

3.1.1 Dificuldades

Contexto geográfico: A dinâmica cheia/seca que inviabiliza maior participação de jovens nos encontros realizados no segundo semestre, em virtude do fluxo fluvial estar reduzido. Além dos fatores climáticos, a distância também prejudica comunidades que encontram-se mais distantes uma das outras. A comunicação e divulgação também sofre os efeitos deste contexto geográfico em virtude não apenas pela distância, mas também pela aprovação tardia de recursos [alimentação, embarcação] junto aos parceiros governamentais.

Contexto Intergeracional: Sempre se faz necessário elaborar atividades para as crianças. Com pessoal restrito, em alguns momentos a equipe consegue articular alguns voluntários [voluntários da FLONA de Tefé e discentes do CEST-UEA] que atuam de forma pontual junto ao público infantil. Mas, em geral, falta pessoas para planejar e trabalhar diretamente com as crianças durante os Encontros;

Tempo de Planejamento/Preparação: A equipe executora: “O principal problema avaliado pelo grupo foi que, devido a demanda muito grande de trabalho de todos, não houve uma reunião prévia com todos que participaram para que se pudesse aproveitar suas diferentes contribuições: **os técnicos** entenderem melhor como funciona o método do projeto; **a equipe gestora**, conhecedora das comunidades, avaliar as apresentações e atividades elaboradas pelos técnicos para fazer ajustes; **técnicos e equipe** repassar o conteúdo que seria tratado com os jovens para **os artistas** que trabalhariam a parte lúdica, a fim de que pudessem planejar melhor as suas atividades” (Relatório III Módulo, jul/2011, p. 10, grifos nossos).

Formação Continuada: Dificuldade de alcançar os jovens das três calhas de rio que formam a FLONA de Tefé: “apesar do número de participantes no projeto estar aumentando conforme vão sendo realizados os módulos, existe um grupo pequeno de pessoas que vem acompanhando todos os módulos em sequência. Tal fato tem causado uma preocupação quanto ao processo de formação que o projeto propõe” (Relatório V Módulo, ago/2011, p. 3).

Ampliação da Equipe: Gabriella Calixto Scelza “ênfaticamente enfatizou a necessidade de formação de uma comissão organizadora do projeto, que deverá acompanhar as articulações necessárias para organização dos encontros. Esta comissão deveria ser formada num módulo para apoiar a organização do módulo seguinte, ficando com a incumbência de pensar a logística, programação e articular os parceiros necessários” (Relatório V Módulo, ago/2011, p. 6).



Figura 11 - Tatiana Souza conduzindo momento de avaliação do 1º ano do Projeto Jovens Protagonistas

Fonte: Banco de Dados ICMBio

3.1.2 Avanços

Protagonismo no Conselho Consultivo: os jovens Reney, Naiandra e Samuel integrando, participando como membros do Conselho. Em sua fala Reney explica que “sua participação na reunião foi muito importante, tendo em vista que ele passou a compreender melhor o papel do Conselho e dos conselheiros (Relatório VI Módulo, jan/2012, p. 6).

Protagonismo na Comunidade: “Gelmar que, após ter recebido uma capacitação sobre questões administrativas, decidiu repassar o conhecimento ministrando cursos nas comunidades. Gelmar salientou que se alguma comunidade tiver interesse [...] basta solicitar” (Relatório VI Módulo, jan/2012, p. 6).

Os jovens e adultos participam nos encontros através de seu apoio presencial e por demonstrar terem se desenvolvido na expressão corporal e na sua expressão de fala [com ou sem microfone] diante do público em diferentes ocasiões e atividades propostas nos mesmos.

Também é possível perceber abertura de diálogo entre pessoas de diferentes gerações [filhos e pais, jovens e antiga liderança], habilidade essencial para o fortalecimento da família, da comunidade da UC de forma mais ampla, em seus diferentes espaços de gestão.

No aniversário do 1º ano do projeto os jovens fizeram uma avaliação refletindo acerca de como cada sujeito poderá contribuir melhor para o seu desenvolvimento, nos seguintes tópicos:

Como o ICMBio pode melhorar? Incentivar é o principal termo usado para definir o papel da equipe gestora. Uma motivação que inclui apoio presencial e novidades: “Continuar trazendo pessoas novas para palestra”, “cobrar de outras instituições o apoio para o projeto” (Relatório 9º Módulo, abr/2012, p. 19).

O que os jovens podem fazer para melhorar os resultados? Dentre as respostas destaca-se a necessidade de um maior envolvimento na realização do encontro, assumindo-o como seu. Foi usado termos que revelam a necessidade de perseverar, “não desistir”, além de se comprometer, participar “com mais interatividade, mais protagonismo e menos timidez” (Relatório 9º Módulo, abr/2012, p. 19) e que os jovens possam se mobilizar dando “idéias [*sic*], ajude a elaborar projeto dos seus interesses” (Relatório 9º Módulo, abr/2012, p. 20).

3.2 RESULTADOS DA PRIMEIRA FASE DO PROJETO

Os principais resultados da primeira fase do projeto foram descritos por seus idealizadores em três artigos publicados pelo INPA, no livro **Verde Perto Educação**, em 2015, os quais serviram de base para construção deste tópico. Projeto pensado para juventude, mas sendo beneficiado pela cooperação dos comunitários de todas as idades os quais se envolveram nele, enriquecendo cada encontro ao compartilhar suas experiências. Dentre suas conquistas podemos elencar os seguintes tópicos:

Espaço lúdico e engajado: Um espaço conquistado pelos participantes para discutir, de forma leve e lúdica, problemas e possíveis soluções presentes no cotidiano da comunidade. Em quase todas as apresentações que os jovens realizam por meio da linguagem teatral, musical, poética, por fantoches, desenhos, etc. trazem de maneira recorrente os temas de saúde e educação, demonstrando como esses temas são importantes para os jovens e suas famílias.

Resultado pessoal: amizade, diversão, conhecimentos, aprendizados, experiência, possibilidade de união entre diferentes comunidades e de experiência de vida: “Trouxe mais

conhecimento, envolvimento de todos, foi bem legal, podemos ver no decorrer do encontro vem tendo muitas participações de várias idades” (Relatório 9º Módulo, abr/2012, p. 19).

Resultado para coletividade: Os termos utilizados são igualdade social, “mais participação dos jovens nas reuniões e encontros”, “responsabilidade [...], coragem de se comunicar e respeito com o outro” (Relatório 9º Módulo, abr/2012, p. 19).

Pelo empenho da equipe em registrar e divulgar as atividades desenvolvidas no projeto e, como era uma demanda das demais UCs do país, o ICMBio percebeu tanto a visibilidade, a viabilidade como o alcance do mesmo. Dessa forma o projeto tornou-se uma política pública interna do ICMBio (Entrevista Gabriella Calixto Scelza, via whatsapp, 01/06/18) tendo sido implementado, com as devidas adaptações, conforme as particularidades contextuais de cada local, sob a nomenclatura “Programa de Capacitação de Jovens Lideranças Multiplicadoras das Unidades de Conservação Federal [...] e por meio de diferentes arranjos institucionais” (FIGUEIREDO, SOUZA, PRADO, 2015, p. 6) nas seguintes UCs: FLONA de Tefé, RESEX do Baixo Juruá, RESEX rio Jutaí, RESEX rio Unini, RESEX Médio Juruá, RESEX Marinha de Soure e no Parque Nacional [PARNA] Chapada Diamantina (FIGUEIREDO, SOUZA, PRADO, 2015). Para além de quaisquer resultados visíveis, a própria segunda fase do projeto assumida pelos jovens revelam seu protagonismo em desenvolvimento. Este é um dos principais resultados.

3.3 SEGUNDA FASE: TRANSIÇÃO – PLANO DE AÇÃO

A segunda fase do Projeto [conforme explicitado na Tabela 1] está se referindo ao período de 2012-2013, no qual o foco das atividades do Projeto Jovens Protagonistas estava no exercício da autonomia dos jovens extrativistas. O encontro realizado nos dias 03 e 04 de setembro de 2012 serviu para que os mesmos redigissem um projeto, um Plano de ações [ver Anexo C – PLANO DE AÇÕES] que os mesmos julgassem importantes para suas comunidades.

As atividades programadas e desenvolvidas pelos jovens envolvia o Diagnóstico da Educação Básica nas comunidades da FLONA [ver Anexo D – DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO NA FLONA DE TEFÉ], a Criação do grupo Amigos da FLONA, divulgação da FLONA de Tefé nas escolas em Tefé e Alvarães, divulgação via rádio, através de um

programa semanal feito pelos jovens da FLONA de Tefé, além de palestras e oficinas sobre educação. Também foi idealizado um seminário sobre o problema da Educação nas comunidades da Floresta Nacional de Tefé envolvendo os dois municípios Tefé e Alvarães. No entanto, o mesmo não foi executado, pelo fato de que consideraram ineficiente apenas apresentar o diagnóstico levantado e debater questões bem conhecidas. Desse modo, decidiram fazer uma denúncia junto ao Ministério Público acerca da situação escolar, apresentando o diagnóstico levantado como uma fonte de dados para comprovar a denúncia e iniciar o processo junto ao governo.



Figura 12 – Plano de ações – 03 e 04 de setembro de 2012 – 2ª Fase do Projeto
Fonte: Banco de Dados ICMBio

O desafio de levar a efeito os compromissos assumidos neste encontro, bem como a disposição dos jovens em executar as ações elegidas pode ser exemplificado pelo relato do jovem extrativista “João”:

Porém, ainda cheguei a **divulgar na minha cidade**, Alvarães, [...] a respeito do projeto, seus objetivos, suas intenções, teve os resultados alcançados até o momento. E aí, tanto que levei uma **turma da escola** que eu morava, para **visitar comunidade** do Bom Jesus. Pra ver a realidade daquele povo, pra ver como aquele povo morava, o que aquele povo estava precisando, para ver o quanto tinha, aquelas pessoas eram necessitadas. De certa forma, se comparar um pouco, a realidade deles, daquelas pessoas que estavam vindo da cidade, daquelas pessoas que eu tava [*sic*] levando para visitar lá. A realidade daquele povo que estava naquela comunidade. Mostrar para eles que eles tinham. “Po [*sic*], olha vocês tem de tudo. Tem tudo para estudar. Tem tudo para se dar bem na vida. Então vamos, vamos aproveitar essas oportunidades, porque nessa, em todas essas comunidades, têm inúmeras pessoas que queriam estar no lugar de vocês”. [...] Então a gente conseguimos levar uma turma para visitar lá o pessoal do Bom Jesus, para conhecer o projeto, pra conhecer algumas coisas na comunidade. [...] Também levei **alguns professores**. E aí, definitivamente, eu me ausentei quando eu vim [...] cursar a faculdade. E aí, desde

então, não tive mais contato com o projeto. Porém, eu **tenho muita saudade**. Tenho muita saudade mesmo, de um dia voltar a participar de algum encontro de jovens e, aí, quem sabe rever grandes amigos que eu fiz ao longo do projeto e matar a saudade de muita gente (Entrevista João, via whatsapp, 11/06/18, grifos nossos).

Esta fase foi muito importante por colocar os jovens em ação independentemente dos Encontros Jovens Protagonistas. E, conforme relata o professor Leonardo Rodrigues, eles, “os meninos, organizaram tudo [...] ai em Tefé [...] criou-se a associação Amigos da Flona de Tefé, eu fui diretamente envolvido nisso; ajudei os meninos a colocar eles na rádio para falar com apoio de uma professora da UEA”, além disso, continua o professor, “os meninos criaram um programa semanal para falar sobre isso, também deram palestra na escola, acionaram o ministério público sobre questões educacionais, então, cada localidade criou uma agenda” (Entrevista de Leonardo Rodrigues ao Prof. Dr. Guilherme G. de Figueiredo, 04/06/18). Tais constatações parecem demonstrar o protagonismo juvenil em desenvolvimento nos jovens que participavam do Projeto Jovens Protagonistas.

Autonomia entendida na perspectiva freiriana como um processo de *ser mais*. Logo, é possível apreender que a palavra chave é *processo*. Algo que não é dado, mas é a “fabricação” ou a “invenção” de um produto que advém das experiências de liberdade exercidas pelo “dominado” ou “subalterno” na “arte de fazer” astúcias naquele espaço/tempo no qual o olhar panóptico não pode alcançar ou não está presente (CERTEAU, 2014).

4. A RETOMADA DOS ENCONTROS JOVENS PROTAGONISTAS

A partir de 2015, com a transferência de Gabriela Calixto, a segunda versão do projeto passa para a coordenação de um dos jovens extrativistas da APAFE, Huéfeson Falcão dos Santos que participou da primeira fase do projeto, a partir do 7º Módulo, como voluntário junto à equipe executora. Uma das mudanças percebidas entre os dois projetos está na mudança do termo *módulos* para *Encontro de Jovens Protagonistas* para designar o espaço onde seriam realizadas as atividades de acordo com as demandas dos jovens. Termo que já era assumido pelos jovens desde a primeira fase.

De acordo com o relato da idealizadora do projeto a pessoa do gestor da unidade é uma peça chave que pode favorecer ou não a continuidade do projeto. No caso da FLONA de Tefé houve apoio da gestão e trabalho em equipe [analistas e comunitários]. Resultados que trouxe muita “motivação” a ponto de ser descrito como algo “viciante”. Os jovens desejam se

expressar. Eles “tem fome disso”. Só precisam de “oportunidade”, explica Tatiana Souza (Entrevista de Tatiana M. M. de Souza ao Prof. Dr. Guilherme G. de Figueiredo, 04/06/18).

4.1 CONTEXTO DA TERCEIRA FASE: APROPRIAÇÃO DA JUVENTUDE

De modo semelhante à primeira fase a demanda para retomada dos Encontros de Jovens Protagonistas foi apresentada ao Conselho Consultivo da FLONA de Tefé e à APAFE pelo conselheiro Manoel dos Santos Neto. Jovem que iniciou suas atividades como aluno na comunidade São Sebastião do Curumitá. Tornando-se depois professor nesta comunidade e depois, transferido para a comunidade Campo Novo, em virtude de quase morrer num acidente com a lancha da escola. Atualmente [2018] está cursando Curso Vocacional Tecnológico [CVT] um curso focado na organização social sob a coordenação do Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá [IDSM] e, tendo sido aprovado no vestibular, no segundo semestre passará a cursar universidade em Tefé. Apesar de não estar morando na comunidade diretamente, nos finais de semana retorna para as comunidades e não deixa de exercer o seu papel de articulador entre os jovens das comunidades, especialmente nas comunidades do Rio Curumitá. Ele relata a história desta terceira fase nos seguintes termos:

A história começou assim. Eu trabalhava lá na comunidade São Sebastião do Curumitá. E aí eu observava que os jovens lá do São Sebastião estavam sem, vamos dizer assim, não tinha nem uma forma de lazer assim, pra eles. Nem um setor assim que eles ficavam pra representar eles. Ai eu soube que estava acontecendo Encontro de Jovens no Mulato. Jovens Protagonistas. [O entrevistado está se referindo ao período de implantação do projeto na comunidade São João do Mulato, no Lago de Tefé, em 2011-2012]. Quando eu participei da reunião da FLONA [...] perguntei: “Huéfeson qual é [...] a possibilidade de ter Encontro de Jovens lá no Curumitá?” “Oh meu irmão, é só se tiver uma demanda que a gente leva pra lá”. Como eu trabalhava lá na escola, eu cheguei lá reuni um monte de alunos, com a idade que ele falou, [...] de treze a vinte e nove anos e fizemos a demanda. Graças a Deus que ali foi o início de uma grande amizade que está até hoje (Entrevista Manoel dos Santos Neto, 05/07/18).

Neste contexto em que Manoel Neto traz sua demanda ao Conselho Consultivo, o jovem extrativista Huéfeson Falcão dos Santos, que já fazia parte da APAFE, estava fazendo um curso pelo ICMBio [curso de Educação Ambiental para a Gestão Pública da Biodiversidade] na academia Nacional da biodiversidade [ACADEBio] e, para conclusão do mesmo precisava elaborar um projeto. Assim, o mesmo aproveita a “ocasião” para escrever uma nova fase do Projeto, retomando os Encontros de Jovens Protagonistas, com o título

“Jovens da floresta como sujeitos (as) no fortalecimento comunitário e gestão participativa na FLONA de Tefé – AM”, como ele explica:

Em 2015 eu escrevi a segunda fase desse projeto [...]. E a ideia era os jovens continuarem esse processo de execução desse projeto e tentar atingir o mais jovens possíveis. Então em um curso de educação ambiental que acontece na academia ACADEBio, academia Nacional da biodiversidade, no município de Iperó, São Paulo, na Floresta Nacional de Ipanema. No terceiro Curso de Educação Ambiental da Gestão Pública da Biodiversidade. Um dos meus projetos de conclusão do curso eu escrevi essa segunda fase do projeto dos jovens protagonistas. Agora com apoio externo: Programas das Nações Unidas [PNUD] que sempre vem apoiando através do ICMBio (Entrevista Huéfeson Falcão dos Santos, 17/01/2018).

Pelo exposto podemos perceber semelhanças e diferenças na articulação do Projeto. Por um lado, a demanda comunitária, através da solicitação do conselheiro Manoel Neto, por outro lado o apoio institucional, tanto do ICMBio como da APAFE, parceiros que apoiam e são promotores do Projeto Jovens Protagonistas.

4.2 METODOLOGIA APLICADA

A metodologia continuou obedecendo aos princípios norteadores do programa Verde Perto Educação, mas como algumas adaptações. Em entrevista cedida ao site Pororoca, Huéfeson Falcão dos Santos explica que “o objetivo inicial do ICMBio era dar ferramentas para que os jovens pudessem caminhar com suas próprias pernas, tendo o ICMBio como parceiro e não como autor, escrevi essa outra versão do projeto e busquei recursos de fora para a sua execução” (POROROCA, 2017, p. 3). Huéfeson Falcão dos Santos explica que buscou várias parcerias que inclui não apenas diferentes sujeitos como também diversas metodologias de ação e pesquisa [etnografia dialógica, pesquisa participante, pesquisa-ação, história de vida], como uma estratégia visando favorecer a mútua cooperação entre diversos grupos sociais cujo objetivo comum é o fortalecimento da juventude entre as comunidades da Floresta Nacional de Tefé, principalmente no que diz respeito às habilidades de expressão diante do público, no enunciar a sua palavra.

Para concretizar essa proposta, Huéfeson Falcão explica que procurou “com esse projeto buscar parceiros que atuassem na área da educação, ou melhor, nos movimentos sociais e que tivessem experiência ou afinidades com as comunidades tradicionais”. Dentre esses parceiros estão universitários do CEST-UEA, através de suas pesquisas militantes, como o próprio facilitador do Projeto [com pesquisas sobre a juventude], a nossa presente

pesquisa descrita neste trabalho; projetos de extensão como de Etiane Menezes, grêmio estudantil; militantes de diferentes movimentos como Prof. Dr. Guilherme G. de Figueiredo, do movimento de rádios livres [rádio Xibé], pesquisador de comunicação popular e docente do CEST-UEA, além de voluntários que contribuem com oficinas selecionadas de acordo com as demandas dos jovens: dança, música, teatro, instrumentos musicais artesanais, dentre outros.

Uma característica desta fase está no fato de que o planejamento é aberto aos parceiros. Na qual são livres para propor suas metodologias que serão discutidas conforme o contexto das comunidades que se pretende atender, como explica o professor doutor Guilherme Gitahy de Figueiredo:

E uma coisa muito interessante é que quando eu comecei a ir pessoalmente, eu me aproximei também da dinâmica de como é a dinâmica da organização desses encontros. Então, sempre quando falta alguns dias pra realização do encontro, o Huéfeson, juntamente com o Rafael, que [...] trabalham muito junto nessa coordenação, chamam uma reunião com as pessoas que vão participar, com os voluntários pra planejar as coisas. Então eu fui [...] na reunião preparatória [...] É muito interessante a forma como eles trabalham. Nunca houve um momento, por exemplo, de eles explicarem: “Olha o conceito do nosso projeto era esse, nosso objetivo é esse, o que tem que fazer é isso”. Nunca. Nunca ouvi isso. O que houve sempre foi uma abertura muito grande pra o novo. A postura sempre foi de: “Ah você tem algo pra contribuir? Em que que você vai contribuir? Ah é isso? Que bacana. Como é que a gente pode botar isso aqui na programação?” É muito assim. De certa maneira, todas as pessoas que se aproximam[...] há uma enorme abertura e um enorme apoio pra que as pessoas tenham todas as condições de fazer aquilo que ela gostaria, possa dar aquela contribuição que ela quer levar. Então é um espaço muito grande, muito rico pra cada um dos voluntários poderem trabalhar as coisas da sua maneira. Até por isso a pessoa acaba não sabendo qual é a proposta do projeto. E participa mesmo sem saber. Até porque a proposta justamente é essa, **uma proposta muito aberta**, que se faz as coisas a partir do diálogo, a partir da conversa, a partir da colaboração. **É uma metodologia muito colaborativa.** [...] Então, nesse sentido o Huéfeson foi mais um facilitador do que um coordenador. Porque no papel está com o nome de coordenador, mas na prática ele facilita essa colaboração, esse diálogo, na construção desses encontros. Essa abertura tão grande, essa leveza na maneira de se conduzir esse processo, essa abertura, essa humildade que existe entre nós permitiu que, enfim, que eu acabasse me sentisse à vontade, não apenas pra contribuir pontualmente, com uma palestra, com uma oficina, levando a Rádio [referindo-se à Rádio Xibé], mas também dando ideias. Que é uma coisa que eu gosto. [...] isso, pra mim, é algo estimulante e a minha criatividade fica aguçada. [...] Sem falar que eu nunca participei sozinho. [...] aos poucos, eu fui envolvendo os meus orientandos e os meus colegas de militância. [...] Teve umas que viraram voluntários de carteirinha, como você, Cristiany, a Etiane que vai sempre, o Danny que também vai sempre. E outros que foram algumas vezes e pararam. [...] a gente praticamente é um grupo ali dentro. E eu acho que isso contribui pra que a nossa participação, além de ser pontual [...] acabou levando até a nossa dinâmica de grupo mesmo, as nossas metodologias (Entrevista Guilherme Gitahy de Figueiredo, 10/06/18, grifos nossos).

Essa prática de contribuir com o Projeto levando diferentes parceiros, pessoas, movimentos e instituições para os Encontros nos leva a refletir numa proposta que poderia ser

nomeada como “ajuri de projetos”. Este termo foi primeiramente utilizada no artigo “Rádio rompendo barreiras: um ajuri de projetos envolvendo escola, universidade e movimentos



Figura 13 – Atividades desenvolvidas no 13º Encontro - Março 2018 – Comunidade São Francisco do Arraia

Fonte: Banco de Dados ICMBio

sociais” pelo Prof. Dr. Guilherme G. de Figueiredo, uma metodologia “colaborativa e experimental que deu origem a uma metodologia inovadora” (FIGUEIREDO, 2016, p. 207), como ele relata:

E a gente teve uma experiência muito rica [...] na Escola Nazira e foi uma experiência muito interessante que a gente teve naquela época e que permitiu sistematizar uma metodologia de trabalho. Enfim, quando a gente sistematiza, num artigo científico, uma metodologia de trabalho nunca é um espelho exato da realidade. É uma reflexão que nasce com uma prática. Não é a própria prática. Mas dessa experiência de trabalho em coletivo, em trabalho colaborativo que vem desde essa militância de rádio livre e mídias independentes, de movimentos horizontais, libertários, anticapitalistas. Então, dessas experiências todas mais essas metodologias que a gente trabalha na universidade, principalmente se baseando em

Paulo Freire e outros autores, como Ivan Illich e enfim, ou a própria etnologia dialógica. [...] Isso tudo entrou com bastante força no projeto dos jovens protagonistas. [...] E outras metodologias, mas que não tem nome. Não foram sistematizadas [...], mas também ajudam a formar o projeto. [...] E eu acho que nessa contribuição do nosso grupo dentro dos jovens protagonistas, veio também esse “Ajuri de Projetos”, que foi o nome que a gente deu pra sistematização da maneira que a gente trabalhou lá na Escola Nazira (Entrevista Guilherme Gitahy de Figueiredo, 10/06/18).

A riqueza da proposta vem dos inúmeros sujeitos que podem atuar num mesmo espaço, apesar de estarem ligados a movimentos, instituições diversas, como ele mesmo explica:

Então lá na Escola Nazira a gente [...] tinha encontros semanais e nesses encontros tinha participação de estudantes da escola, tinha professores da escola, tinha estudantes da universidade, tinha professores da universidade, tinha militantes de vários movimentos sociais, movimentos indígenas, movimento estudantil, movimento de rádios livres, e cada um com os seus diferentes tipos de projetos. Alguns eram projetos de TCC, projetos com caráter mais formal, outros eram projetos informais, no sentido de que eram de movimentos. Pode até usar a metáfora de que isso é um projeto. Mas não tem a formalidade da maneira que existe, não é institucionalizado, formalizado como um TCC, por exemplo. [...] Enfim, uma experiência muito rica [...] E, como a experiência com a FLONA foi logo depois disso, então, acredito que a nossa maneira de contribuir nesse processo criativo de como lidar com a construção dos jovens protagonistas (Entrevista Guilherme Gitahy de Figueiredo, 10/06/18).

Nesse aspecto parece tratar-se de uma contribuição metodológica descolonizadora porque estabelece diferentes sujeitos e lutas numa relação dialógica horizontal, baseada na solidariedade humana, que busca valorizar todos os saberes e conhecimentos.

4.3 ENCONTROS DE JOVENS PROTAGONISTAS

Nesta nova fase os encontros de jovens são retomados e ocorrem a cada dois, três meses, conforme recursos disponíveis. A Tabela 2 mostra um quadro das atividades realizadas entre o período de 2015-2018. Neste quadro é possível observar que a estrutura inicial é mantida, a diferença está em que não há temas institucionais pré-determinados, salvo o eixo da Educação Ambiental que, de uma forma ou de outra articula os temas e oficinas escolhidos pela juventude. Tais conteúdos são definidos quase sempre no encontro anterior, sem haver um planejamento à médio e longo prazo. Outra diferença entre está no sentido de que no início havia um cronograma previamente articulado, com abertura para adaptações, mas com um conteúdo que demonstra uma continuidade entre os encontros enquanto que, na 3ª fase [2015-2018] o cronograma e seus conteúdos estavam em aberto, encontros pontuais.

Tabela 4 - ENCONTROS REALIZADOS NA 3ª FASE DO PROJETO JOVENS PROTAGONISTAS

Data	Tema do Módulo	Oficina	Equipe	Comunidade Rio
Parte 1: III CURSO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA GESTÃO PÚBLICA DA BIODIVERSIDADE				
1º 26-27 Set/2015	Plano Nacional da Juventude	Radiocomunicação	Huéfeson [Coord.]; ICMBio – Rafael; Coletivo de Rádios livres em Tefé; PNMA/MMA – Camila Melo.	São Sebastião do Curumitá
2º 04-06 Dez/2015	“Energias renováveis, liberdade de expressão e conservação”	Educomunicação Const. Minitransmissores Jornalismo Popular	Huéfeson [Coord.]; APAFE – Falcão; Club Five; Intercâmbio RDS Rio Negro.	Boa Vista do Curumitá
3º 24/04/16	Formulação PPP e PEAAF	Educomunicação	Huéfeson [Coord.]; ICMBio – Rafael; APAFE – Falcão; Coletivo de rádios livres de Tefé.	Santa Maria do Boto [Curumitá]
4º 18-19 Jun/2016	“Questões Ambientais da Unidade”	Educomunicação [Rádio Xibé – roteiros] Const. Minitransmissores Fotos artísticas e performance Poesia	Huéfeson [Coord.]; APAFE – Falcão; CEST-UEA - Eliane, Sérgio, Guilherme Gitahy [Rádio Xibé]; Conceição Carvalho [Fotografias e performances].	Santa Maria do Boto [Curumitá]
Parte 2: PROJETOS ESPECIAIS – Recursos PNUD e ICMBio				
5º 20-21 Ago/16	Importância da Organização dos Jovens e da Agricultura Familiar	Rádio Comunicação [Rádio Xibé]	Huéfeson [Coord.]; APAFE – Neto; CEST-UEA - Etiane, Sérgio, Guilherme Gitahy [Rádio Xibé]; Club Five; IDSM – Júlia Cunha.	Morada Nova [Curumitá]
6º 13/09/16	Organização da Juventude Estudantil	Grêmio Estudantil	Relatório não encontrado.	São Sebastião do rio Curumitá
7º 29-30 Nov/16	Organização da Juventude Grêmio Estudantil	Teatro do oprimido [Olivar Bendelac]	Huéfeson [Coord.]; APAFE – Falcão; CEST-UEA - Etiane, Cristiany, Guilherme Gitahy; ICMBio – Rafael.	São Sebastião do rio Curumitá
Parte 3: Recursos PNUD e ICMBio / Elaboração de Projetos para os Encontros de 2017				
8º 19-20 Maio/17	Projeto Jovens Protagonistas -Histórico -Elaboração de projetos -Eleição novos conselheiros para o Cons. Consultivo [2017-2018]	Dinâmica de trabalhos em grupos	Huéfeson [Coord.]; APAFE - Falcão, Neto, Armelindo; CEST-UEA - Êmila, Etiane, Cristiany, Guilherme Gitahy; ICMBio – Rafael.	São Sebastião do rio Curumitá
9º 01-02 Jul/17	Organização da Juventude e a luta por seus direitos sociais	Rádio comunicação [Rádio Xibé] Arte Educação [Teatro]	Dione [CNS] – na função de Coord.; Falcão e Neto [APAFE]; Rafael [ICMBio] – com as crianças; Cristiany [PPGICH], Daniel e Guilherme Gitahy [CEST-UEA].	Estirão [Curumitá]
10º 26-27 Ago/17	Valorização da Cultura Extrativista através da Arte-Educação	-Pintura corporal indígena [Marajaf] -Fotografia artística e performance -Teatro -Rádio Livre	Huéfeson [Coord.]; Falcão [APAFE]; Etiane / Daniel / Jonathan [CEST-UEA]; Sérgio / Eliane / Cristiany [PPGICH - UEA]; Guilherme Gitahy [CEST-UEA]; Crystiane [ças].	São Francisco do Arraia [Lago Tefé]
11º 21-22 Out/17	Arte e Educação Ambiental -Capitalismo: impacto no meio ambiente -O lixo -Alimentação artificial	-Expressões corporais e vocais -Confecção de instrumentos musicais [reutilização do lixo]	Huéfeson [Coord.]; Falcão [APAFE]; Etiane / Êmila / Guilherme Gitahy [CEST-UEA]; servidoras da PMT, Patrícia e Rosimeire; Tabatha Benitz [IDSM].	Estirão ou Preciosa [Curumitá]
12º 16-17 Dez/17	Saúde e ISTs [Sec Mun Saúde Tefé] Projeto Jovens Protagonistas [Plano 2018]	Teatro com fantoches	Huéfeson [Coord.]; Falcão [APAFE]; Etiane / Êmila / Cristiany / Guilherme Gitahy [CEST-UEA].	Santa Maria do Boto [Curumitá]
Parte 4: Recursos PNUD/ICMBio – Planejamento dos Encontros de 2018 [Há possibilidade de ocorrer até cinco encontros nesse período].				
13º 17-18 Mar/18	Drogas	Atividades Artísticas livres: Teatro, Fantoches, Dança, Desenho	Huéfeson [Coord.]; Falcão [APAFE]; Etiane, Daniel, Guilherme Gitahy [CEST-UEA]; Crystiane [atividade com as crianças].	São Francisco do Arraia [Lago Tefé]
14º 09-10 Jun/18	Organização Social Comunitária e Política -Relato MEB [Carlos Ramos] – Sec. Mun. de Produção/Abastecimento	Teatro Trabalhos em grupos Diagramas de Venn [CVT]	Huéfeson [Coord.]; Manoel Neto [APAFE / CVT]; Etiane, Daniel [CEST-UEA]; Redci [apoio] e Crystiane [atividade com as crianças].	Preciosa [Curumitá]

Fonte: Relatórios dos encontros realizados entre 2015-2018 (Banco de Dados ICMBio Tefé) e Entrevistas/Depoimentos nos Encontros deste período (Caderno de Campo e áudios – Banco de dados pessoal).

As demandas trazidas à tona para discussão ainda focam a Educação e a Saúde. Mas, ao avaliar a vida em comunidade, o fazem positivamente por propiciar: “comunhão, segurança, ar puro, paz e sossego” (Relatório Módulo XI, out/2017, p. 4), mas também negativamente por lhes negar acesso às conquistas tecnológicas e de políticas básicas: “Falta de transporte, energia para todos, saúde precária, educação ruim, internet que não tem” (Relatório Módulo XI, out/2017, p. 5).

4.4 AVALIAÇÃO E RESULTADOS

O Projeto Jovens Protagonistas é um desafio de construção de espaço de aprendizagem que ultrapassa a esfera da EA. Nos parece uma ferramenta vantajosa para o processo de descolonização, em virtude da formação disponibilizada à juventude através do mesmo.

Na avaliação do projeto, segue os mesmos princípios de sua implantação, os jovens são convidados a elaborar um parecer no final de cada encontro, que pode ter a forma oral ou escrita ou um combinado de ambas. Os termos colocados expressam tópicos como: O que foi o encontro para você? Ou ainda uma avaliação tripla, em que são convidados a escreverem tarjetas, analisando o encontro sob três categorias: “Que bom!” onde cada jovem apresenta o que gostou; “Que pena...” críticas sobre algo que não foi bom; e “Que tal?” possibilitando a cada jovem apontar soluções e melhorias. No geral, conforme os relatórios dos Encontros deste período, os pontos levantados foram dificuldades, avanços, conquistas descritos nos tópicos abaixo.

4.4.1 Dificuldades

Recursos escassos dada à distância geográfica da FLONA de Tefé. Estes recursos podem ser estendidos não apenas à questão financeira, mas também à questão de recursos humanos. A equipe é pequena e não pode atender as demandas da juventude da FLONA de Tefé, uma vez que outras responsabilidades estão sob seus ombros.

Dia do encontro: O dia, conforme relata Rafael, foi “uma demanda dos próprios jovens, uma vez que [...] os dias de sexta e sábado ser melhor do que sábado e domingo” (Relatório 9º Encontro, jul/2017, p. 2). O gestor da Escola Municipal São Sebastião reiterou seu apoio e “sugeriu que os dias letivos são os melhores pra reunir, uma vez que todos estão

na escola” (Relatório 9º Encontro, jul/2017, p. 6). Após votação, os jovens aprovaram sábado e domingo como os dias para os encontros (Relatório 9º Encontro, jul/2017, p. 7). Esta decisão favorece principalmente a equipe executora tendo em vista seus compromissos em Tefé, relacionados aos compromissos com estudos e trabalho.

Energia Elétrica: Falta de energia na Comunidade São Sebastião [falta de combustível para o gerador] o que não permitiu a transmissão do Encontro pela Rádio Xibé (Notas do caderno de campo, 01/07/2017).

4.4.2 Avanços

O **protagonismo juvenil** está em desenvolvimento. Isto pode ser visto pela construção do planejamento dos Encontros Jovens Protagonistas (Relatório 8º Encontro, maio/2017) que, ao elaborar projetos a serem executados em 2017 extrapolou os próprios encontros em si visando “fortalecer o grêmio estudantil, o projeto para diversificar o esporte na Escola do São Sebastião e o projeto para articular aulas de violão para os jovens na comunidade São Francisco do Arraia. Estes projetos ficaram sob responsabilidade dos jovens executarem, servindo como pilotos de planejamentos em busca de suas demandas e direitos” (Relatório 8º Encontro, maio/2017, p. 8-9) um envolvimento da juventude que denota o potencial mobilizador desse espaço construído pelos próprios jovens no processo de construção de sua própria autonomia;

O **progresso dos jovens** que estão se apropriando dos espaços para **dizer a sua palavra**. O conselheiro Manoel Neto, integrante da diretoria da APAFE, reconheceu e “elogiou os jovens que se pronunciaram, pois, antes ‘só faltava morrer pra falar’ e, agora, já estão começando a se expressar em público” (Relatório 10º Encontro, ago/2017, p. 5):

Na participação social da gestão, a perda da timidez para expressar o que pensa a respeito dos assuntos é fundamental, por esse motivo a simples apresentação dos jovens já é um exercício importante para que possam se sentir mais confiantes em falar abertamente no grande grupo” (Relatório 5º Encontro, ago/2016, p. 2-3).

Este é um dos principais resultados apontados por aqueles que tem acompanhado os jovens nos Encontros.

4.4.3 Conquistas

Através das oficinas de radiocomunicação foi possível articular a **transmissão** (Relatório 1º Encontro, set/2015, p. 5) da maioria das atividades realizadas no Encontro pela rádio [com apoio do Coletivo de Rádios Livres em Tefé e da Rádio Xibé].

Desenvolvimento do Protagonismo Juvenil - Relato de Flávia sobre o Curso Formar Agroextrativista (Relatório 10º Encontro, ago/2017) que está participando em Manaus; Jovens fazem avaliação da vida na comunidade (Relatório 11º Encontro, out/2017); jovens contribuem com sua comunidade a responsabilidade pela logística e alimentação (Relatório 12º Encontro, dez/2017) para que a realização dos encontros possa ter continuidade, tendo em vista os escassos recursos disponibilizados para estas atividades [há poucos recursos disponibilizados através das parcerias como PNUD, ICMBio]; também podemos “perceber a evolução dos jovens em como se expressar, participar e mobilizar a juventude em prol dos seus direitos bem como para a realização do encontro no qual os jovens reuniram-se e cooperaram para custear parte da alimentação”, sendo “que algumas atividades deste encontro foram realizadas pelos próprios jovens, que passam a se empoderar mais deste espaço de ensino-aprendizagem” (Relatório 13º Encontro, mar/2018, p. 6).

Protagonismo que pode ser visualizado na conquista de um grêmio estudantil na Escola Municipal São Sebastião do Curumitá, o primeiro na FLONA de Tefé (Relatório 12º Encontro, dez/2017). Etiane Menezes, universitária com pesquisa em grêmios estudantis, considera que “os jovens da Flona estão também criando seus próprios espaços, seus valores, e ações, para uma educação da “participação”. No entanto, conforme a jovem pesquisadora, a invenção da juventude se revela na medida em que esses jovens questionam, na maneira como idealizam e, principalmente, na forma como se posicionam diante de suas realidades e vivências. Essa juventude se inventa através do uso de seus talentos tanto no espaço artístico, cultural e educacional, para intervir com o grêmio estudantil em seu mundo e, assim, garantindo seu papel e espaço de transformá-lo” (Relatório Técnico PAIC, Etiane Menezes da Silva, jul/2017, p. 2).

A conquista de uma “cadeira no Conselho Municipal de Juventude no município de Tefé” (Relatório 12º Encontro, dez/2017); mais apoio dos pais, conforme relato da senhora Maria Francisca Ataíde que acompanha seus filhos nos Encontros de Jovens Protagonistas:

“só participando a gente conhece e pode dar mais força a nossos filhos” (Notas de campo, 02/07/2017).

Este breve relato histórico do Projeto Jovens protagonistas nos ajuda a perceber inúmeras potencialidades do mesmo para uma rica construção de intelectualidades entre os diferentes sujeitos que dele participam. Tomando a metáfora narrada pelo Prof. Dr. Guilherme G. de Figueiredo, podemos pensar neste projeto como uma proposta semelhante ao sistema de quintais agroecológico, onde prevalece uma interdependência entre as diferentes espécies no ambiente: plantas pequenas como as cultivadas em hortas, árvores frutíferas que ficam ao redor [oferecendo sombra e fertilizando o solo], animais que circulam áreas específicas [sistema de criação de galinha] para fertilização também do solo. Onde o diferente convive em harmonia e mútua fertilização. De modo semelhante o Projeto Jovens Protagonistas pode nos oferecer uma utopia em que prevalece as relações horizontais e de solidariedade, como ele mesmo explica em seu relato de experiência:

Os jovens Protagonistas é exatamente isso. Acho que é um bom exemplo de uma espécie de **agroecologia humana**. Onde a convivência de diferentes movimentos, propostas, grupos, pessoas, construindo juntos, na horizontalidade. Vão se fertilizando, vão se tornando mais resistentes e fortes à pragas, ou coisas assim. E vão criando um ambiente fértil e o fruto disso é essa criatividade. Essa energia. Esse círculo virtuoso de relações humanas que nos vai tornando mais produtivos. [...] produtivos enquanto seres humanos. Mais do que coisas materiais nós estamos produzindo sentidos. Significados. Estamos produzindo relações humanas. Estamos **produzindo saberes**. Ao mesmo tempo novas formas de agricultura, novas formas de comunicação, novas formas de formas de tecnologias. Claro que tudo isso é muito embrionário. [...] Imagina o que seria se a humanidade inteira estivesse organizada nessa forma. [...] A gente vê tanta relação de opressão. E algumas pequenas experiências de solidariedade, de horizontalidade, de dialogicidade, são poucas experiências que a gente pode ter em nossa vida. Já é tão rico. Imagina se a humanidade inteira estivesse convivendo dessa forma (Entrevista Guilherme Gitahy de Figueiredo, 10/06/18, grifos nossos).

E, nessa mesma expectativa, acreditamos na possibilidade de uma construção e no fortalecimento da autonomia própria dos comunitários que poderá trazer como benefício o início de uma “Ciência Ribeirinha”, produto e produtor de pesquisas alinhadas com as demandas das comunidades da FLONA de Tefé.

CAPÍTULO 3

JUVENTUDE EM PROTAGONISMO

Os opressores, falsamente generosos, têm [sic] necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria. [...]

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade de libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida.

Paulo Freire¹⁴

1 HISTÓRIAS ENTRECruzADAS

Jovens analistas, servidores de uma repartição pública ambiental, docentes e discentes de uma universidade pública no interior, jovens e alguns adultos extrativistas que habitam comunidades tradicionais, são os atores deste cenário disponibilizado em cada encontro pelo Projeto Jovens Protagonistas. São autores que recontam sua experiência no Projeto através de histórias de vida, com diferentes perspectivas, que se cruzam em torno de um objetivo comum, a construção e execução do Projeto Jovens Protagonistas, o qual pode ser percebido como uma oportunidade de descolonização a partir “do desenvolvimento de formas dialógicas de construção de conhecimento” (CUSICANQUI, 2010, p. 71).

¹⁴ Texto retirado do livro *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987, p. 31-32).

Se é verdade que o Projeto Jovens Protagonistas, considerado como espaço, está fundamentado na dialogicidade, numa práxis comunicativa que se constrói, na percepção de Fabian (2013) no “reconhecimento” do outro, “onde não se admite hierarquias entre ‘Conhecedor’ e ‘Conhecido’, nem ainda ‘um conhecedor sobre o outro’”, fruto de um árduo trabalho intelectual, através de uma antropologia que é capaz de “abstrair o conhecimento geral da experiência concreta e que, como tal atende a metas universais e interesses humanos” (FANIAN, 2013, p. 179). Então se poderá pensar no mesmo como um instrumento útil à descolonização do ser e do pensamento, no qual busca-se adotar práticas inclusivas, “práticas que promovem uma nova consciência ativa de saberes no pressuposto de que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo” (SANTOS, 2005, p. 77).

O Projeto Jovens Protagonistas, na concepção de espaço construída por Certeau (2014), corresponde à articulação realizada pelos diferentes sujeitos que mobilizam diferentes elementos, saberes e conhecimentos, apropriando-se dos produtos assim articulados e passando a lhes atribuir diferentes significados, ora para construção de amizades e redes de contato, ora para construção de conhecimentos para prática, para o exercício cidadão e a luta por direitos, ora para exercer a sua mocidade com artes, músicas e brincadeiras, juntando e misturando tudo bem ao estilo livre, jovial, que invisibiliza as “maneiras” de fazer e usar algo. Um movimento astuto que aproveita e depende das habilidades de uso do “tempo” e das “ocasiões” (CERTEAU, 2014).

O Projeto Jovens Protagonistas, pensado como uma ferramenta, possibilita os contatos e abre portas para diferentes oportunidades. Oportunidade de pesquisa, de conhecimento, de treinamento de expressão em diferentes linguagens, de militância entre grupos e movimentos antes desconectados, construindo uma complexa teia de relações e significados exteriorizados pelos relatos dos mesmos, sendo portanto, uma construção do “significado do acontecimento de falar, não o acontecimento como acontecimento” (GEERTZ, 2008, p, 29).

De acordo com as narrativas dos diferentes sujeitos que se dispuseram a participar desta pesquisa foi possível elencar quatro categorias comuns acerca de sua percepção a respeito do Projeto Jovens Protagonistas. Em cada visão delineada pelos sujeitos parecem demonstrar o esforço por construir um espaço que privilegiasse o diálogo, mas que apresenta também entraves, conflitos comuns a todos que buscar desenvolver ou construir um diálogo

como o outro, que precisam ser superados para que haja fortalecimento desses novos atores sociais.

2 ENCONTROS COMO ESPAÇO DE DESCOLONIZAÇÃO

As categorias elegidas arbitrariamente pela pesquisadora, com base nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa sobre o Projeto Jovens Protagonistas, são quatro: Como um **Espaço Criativo de Ensino-Aprendizagens** atraindo os jovens, valorizando a fase juvenil e preparando-os para o exercício cidadão como um dos atores sociais que constituem a sociedade; **Espaço de Formação Política** que favorece a prática dos conhecimentos adquiridos em seu contexto comunitário; **Espaço Pontes** que cria diferentes oportunidades ao colocar em contato diferentes sujeitos e saberes; e, conseqüentemente, **Espaço Redes** na medida em que se estabelece inúmeros contatos, sinergia entre sujeitos, movimentos, militâncias fortalecendo-se mutuamente.

2.1 ESPAÇO CRIATIVO DE ENSINO-APRENDIZAGENS

Estabelecido como uma proposta para jovens, as características fundamentais do Projeto Jovens Protagonistas são o protagonismo juvenil, a transdisciplinaridade e a ludicidade. Uma transdisciplinaridade que, unida á ludicidade, como vimos no capítulo anterior, inclui dinâmicas, brincadeiras, jogos, trocas de saberes e experiências articuladas por um tema eixo, que serve de atrativo à juventude. Esta atração é importante por influenciar na decisão de permanecer no grupo, participando de todas as atividades, oportunizando o protagonismo juvenil.

Para isto, parece ser um espaço baseado na escuta ativa e no diálogo, de modo a contribuir com o exercício de autonomia, do aprender em comunhão a pronunciar a sua palavra com mais expressividade. Uma expressividade sua própria, não mera imitação, mas uma “invenção”, na perspectiva de Certeau (2014), onde homens “ordinários” articulam diversos elementos de um lugar, construindo um espaço, apesar do contexto de dominação, aproveitando oportunidades para suprir suas necessidades e/ou realizar interesses e sonhos.

2.1.1 Um Espaço Atraente e Engajado

O Projeto Jovens Protagonista se organizou em torno da proposta de cultivar um espaço criativo e atraente aos jovens, conforme observado no relato de Gabriella Calixto Scelza, no capítulo anterior, quando descreve uma confluência de ideias entre as jovens analistas e os jovens da Comunidade São João do Mulato, no sentido de propor atividades de lazer e entretenimento atreladas à uma perspectiva mais política. Esta perspectiva pode ser bem demonstrada tendo como base o relato de “João”:

E ali o projeto tinha assim esse lado muito bacana. E aí uma coisa também muito interessante, que assim, apesar da gente, a gente chegar no encontro, e ter aquela **oportunidade de trocar uma ideia** com uma pessoa mais nova com uma pessoa mais velha com uma pessoa ali que, da sua idade, enfim, o projeto despertava em você aquele **espírito mais crítico**, aquela o **espírito de alguém que está inconformado com a sua realidade**, com a realidade do seu próximo e que não aceita mais viver daquela forma né alguém. **Despertava**, realmente, uma liderança dentro de você. **Despertava** aquele protagonismo naquele jovem fazendo com que a gente começasse a **ficar alerta** de tudo aquilo que estava acontecendo, fazendo com que a gente **corresse atrás** dos nossos direitos, **reivindicasse** tudo aquilo que a gente tinha direito, mas também, não deixasse de pensar que todos nós tínhamos deveres e que teríamos de cumpri-los para que pudéssemos ter acesso aos nossos direitos. E, ao mesmo tempo ele nos dava a **oportunidade de brincar**, de **sorrir**, de trocar uma ideia legal, uma ideia mais leve com aquelas pessoas que estão, com aqueles outros jovens que estavam ali nos encontros. Nos dava **oportunidade de cantar**, nos envolveu com a **música**, com a **poesia**, e com **amizade** que a gente fazia naqueles encontros. Ou seja, tinha aquela coisa leve, e você tinha realmente uma **atração** muito bacana. De fazer com que a gente fosse uma vez e aí ficasse **participando do projeto até o final** (Entrevista João, via whatsapp, em 11/06/2018, grifos nossos).

Os encontros, assim, caracterizados, se constituem como um espaço atrativo aos jovens, mas que não esquece do lado da luta por direitos. Se o Projeto pode ser assim caracterizado, inserindo uma pluralidade de práticas científicas e de saberes, parece ter favorecido tanto um novo entendimento da realidade, como declara o jovem ter servido como “despertamento” para perceber o “que estava acontecendo”, para um “espírito crítico”, “inconformado” com a situação concreta que passa a conhecer mais profundamente. Como também se apresentou como espaço útil para os interesses da equipe [atrair e fidelizar os jovens para a decisão de participar de forma contínua] e para os interesses dos jovens [ser jovem, brincar, conversas, sorrisos, música, poesia, amizade].

Tal percepção parece demonstrar que as atividades propostas no Projeto corroboraram para que João iniciasse seu caminho de mudanças assumindo uma existência coletiva. Um percurso que, segundo a ideia de “saber revolucionário”, foi iniciado pelo que Freire (1987) denomina “ato total, de reflexão e de ação”, pela sua “inserção lúcida na

realidade, na situação histórica”, levando-o “à crítica desta mesma situação e ao ímpeto de transformá-la” (FREIRE, 1987, p. 54). Práticas que não separam, mas são capazes de fazer um movimento integrativo dos valores, tanto da família, do respeito, do amor, da humildade quanto valores mais amplos e políticos como liberdade, justiça, direitos.

2.1.2 Um Espaço Constituído pela Práxis Comunicativa

Os Encontros, conforme tal perspectiva, foram planejados para este projeto com uma rotina básica que buscava privilegiar uma dinâmica dialógica em cada etapa: chegada na comunidade, acolhimento dos participantes [dinâmicas], pauta e regras de convivência, palestra, oficinas lúdicas, intervalos para alimentação, apresentações dos grupos das oficinas, avisos das próximas atividades e uma avaliação final das atividades propostas no Encontro feita por todos os envolvidos, de forma oral e/ou escrita.

O esquema palestra, oficina, apresentações se propunha favorecer a criação de um espaço que possibilitava “adaptar vocabulários, métodos e técnicas às características dos jovens participantes”, permitindo atingir quatro objetivos fundamentais: “facilitar a aprendizagem, potencializar os resultados cognitivos, [...] seduzir e encantar o jovem para participar ativa e efetivamente das ações propostas [...] aumentar a apropriação e o empoderamento de todo o processo educativo (RODRIGUES, PEREIRA, 2015, p. 14). Tal esquema está baseado na escuta ativa, tão necessária para a dialogicidade.

Resguardadas as diferenças de contexto que o texto de Freire (1983)¹⁵ traz, é possível tecermos um paralelo à proposta dos Encontros de Jovens Protagonistas onde também há a necessidade de cada palestrante, oficinairos ou facilitador, “manter-se lúcido e crítico” em todo o processo para não cair na armadilha do colonialismo interno. É preciso atentar ao risco concreto de se colocar como “agente de mudança” numa postura “extensionista”, que coloca o outro, no caso, os jovens e adolescentes, numa posição de mero objeto, ou numa postura de comunicador, que reconhece o outro como “ser de decisão”. Na primeira, se “transforma os seus conhecimentos especializados, suas técnicas, em algo estático, materializado e os estende mecanicamente aos camponeses, invadindo indiscutivelmente sua cultura, sua visão de mundo”. Na segunda, se “afirma-lo através de um trabalho dialógico, não invade, não

¹⁵ Pois ali está tratando do agrônomo que, numa situação de extensão, leva suas técnicas aos camponeses a fim de lhe “ajudar” no aumento de produção para atender o “mercado”.

manipula, não conquista” (FREIRE, 1983, p. 29). O que nos permitiria analisar que tal profissional que assim procede, não se deixa enredar por práticas colonialistas, mas se reveste de práticas descolonizadoras do ser e do pensamento.

Nos parece que essa mesma dinâmica dialógica estava presente na própria construção e no desenvolvimento do Projeto Jovens Protagonistas. Pois não consideram as conversas, o tempo gasto com as trocas de ideias como “perda de tempo”, contrariando a lógica capitalista. Não consideram que “a dialogicidade é inviável”, pois entendem, conforme perspectiva freiriana, “que seus resultados são lentos, duvidosos, demorados” (FREIRE, 1983, p. 29), como nos relata Tatiana M. M. de Souza:

Pra construir a gente sentou junto, né? As analistas da FLONA, de Jutai, eu e o Leo. Pra gente construir uma proposta dentro daquela realidade, usando a metodologia do Verde Perto que ele trabalhava com outras temáticas, com outras realidades, de outras faixa etária também. E aí a gente construiu essa proposta. Foi uma construção. Sabe, a gente não sentou e fez. Né? A gente ia nas unidades, conversava com as pessoas. Voltava, sentava, discutia. Voltava nas unidades conversava com as pessoas, com os jovens, com as lideranças. Voltava, discutia e, assim, foi um processo mesmo, né? E o processo foi se construindo conforme foi acontecendo, né? As oficinas, as atividades, os módulos iam acontecendo. A gente voltava e conversava (Entrevista de Tatiana M. M. de Souza ao Prof. Dr. Guilherme G. de Figueiredo, em 04/06/18).

Um processo no qual se buscou uma ampla participação comunitária, dos jovens, adultos e servidores, numa atividade que não vinha da instituição, mas, sim, da Base, das comunidades. Importante notar que tal atividade não era obrigatoriedade daqueles servidores. Mas ainda que, no início, com uma certa desconfiança, pois a equipe de servidores também era constituída por jovens mulheres, propondo um trabalho junto à juventude comunitária. De modo que não é de se estranhar que no relato da servidora haja destaque para a desconfiança do adulto para com os jovens. Mudando apenas com o passar do tempo, com os resultados que as lideranças comunitárias, os adultos, puderam também constatar. Nesse processo é possível perceber o compromisso educativo dos profissionais envolvidos.

A gente começou a ver muito resultado. Os jovens se envolvendo. As lideranças, a princípio, um pouco **desconfiadas**, achando que pudesse ser mais um oba-oba enquanto jovens. Mas eles **viram**. Eles **foram vendo** envolvimento dos jovens nas atividades das Comunidades, das associações, e começaram a se envolver cada vez mais. Foi muito legal. Assim, era atividade mesmo motivadora, assim, pra gente, entende? Pra o nosso trabalho. E eram assim, dentro do ICMBio, não era o “café com leite” não. **Não foi uma proposta que veio de cima para baixo**. Foi construída a partir de uma necessidade que a gente identificou na base. Acho que por isso que deu tão certo. E aí essa proposta assim, foi um reboliço. Ah, trabalhar com jovem é muito bom, né? (Entrevista de Tatiana M. M. de Souza ao Prof. Dr. Guilherme G. de Figueiredo, em 04/06/18, grifos nossos).

Um compromisso com a comunidade, que não exclui, necessariamente, o compromisso institucional. Pelo contrário, “aproveita a ocasião” (CERTEAU, 2014) institucional para atender uma demanda das pessoas envolvidas. Nesse contexto o Projeto pode ser descrito na articulação dos diferentes elementos e interesses dispostos no espaço criado pelo mesmo.

2.1.3 Um espaço de Educação Popular

Para o educador social Leonardo Rodrigues, os Encontros propiciados pelo Projeto Jovens Protagonistas podem ser definidos como “um processo de educação popular” que, conforme concepção freiriana, exige um tema gerador, uma base comum aos sujeitos cognoscentes sobre a qual construirão conhecimentos educacionais, políticos, desvelamento identitário, ancestralidade e, como o Projeto está inserido numa UC, possibilita ter como eixo um ambientalismo concreto, pois o autor não trata apenas da relação homem e ambiente, mas de muitas outras relações implicadas.

Sendo “processo” entende-se por algo construído. Construção feita através de sua reconexão com a terra, a exemplo dos “deserdados dos países pobres, que queriam realmente terra e pão” (CHERKI, 2005, p. 12), constituindo valor essencial, “por ser o mais concreto” ao colonizado que é a terra que garante o pão que lhe dá dignidade (FANON, 1968, p. 33), seguindo as peculiaridades de cada local, território, clima, riquezas, realidade, cultura, o que indica resgate das “relações históricas daquele povo com seu território”. Leonardo Rodrigues explica sua própria concepção acerca do Projeto Jovens Protagonistas:

Olha eu gosto de chamar como um **processo de educação popular**. Pra [...] mim, isso é um desdobramento do pensamento do Paulo Freire, da herança do Paulo Freire sobre pensamento de Educação, de empoderamento. Porque eu acredito que o Brasil ele só consegue esse fortalecimento, esse empoderamento se ele tiver uma reconexão com a terra. O Brasil ele tem um potencial muito único que é o potencial da civilização da biomassa, o potencial de civilização do ambiente. [...] O Brasil tem variação longitudinal também, antigamente era quatro fuso horário, agora é três. Estabilizou em três, não é isso? Mas, de toda forma, a gente tem uma grande variação latitudinal. Isso faz toda a diferença. Porque isso quer dizer que a gente tem uma **variedade de tipos de relação com a terra**. Única no mundo. Porque a gente pega do Equador ao ambiente temperado. A linha do Equador corta o Brasil. O trópico corta o Brasil, é Trópico de Câncer, né? Então você pega, a gente tá na região tropical, na região subtropical, na região temperada, na região equatorial. Tendo isso em mente é fundamental que a gente **recupere as relações históricas daquele povo com seu território**, seu clima, sua umidade, sua realidade, tipo de planta, de animal, tipo de criação, tipo de casa, tipo de ferramenta, de arte de pesca, de arte de cultura. Porque se você pegar e for no Pantanal com um manga-larga,

marchador, mineiro, ele vai morrer, porque ele não tem uma pata adaptada pra aquele ambiente encharcado. Você precisa do cavalo Pantaneiro. Você não vai pegar. E isso acontece na Amazônia, essa loucura. O pensamento de ar condicionado de Brasília ou de São Paulo, que vai e coloca aquela casa de telhado de zinco na Amazônia [...]. Não é pra lá isso. Lá a gente tem que trabalhar com a lógica dos telhados de palha ou outro, mas que seja nesse pensamento, algo que amortença o barulho da chuva. E que também não dê um calor absurdo. Da mesma forma você não vai fazer um telhado de palha no Rio Grande do Sul ou você morre de frio. Então **essa lógica nacional ela tem que entrar no pensamento educativo**. Por isso que eu acho que é uma trajetória freiriana. Porque o Freire trabalhava essa ideia dos temas geradores. E meu, você só vai colocar **um tema gerador que seja muito familiar** a ti. [...] Vou colocar um tema gerador meu (Entrevista de Leonardo Rodrigues ao Prof. Dr. Guilherme G. de Figueiredo, 04/06/18, grifos nossos).

O desafio está em construir uma educação que esteja diretamente ligada e à serviço da população local. Considerando as suas características próprias para, a partir de temas que lhes sejam familiares, construir um conhecimento que não exclui os pensamentos de outras localidades. Por que um dos pontos mais importantes nos Encontros dos Jovens Protagonistas é estabelecer uma comunicação eficiente entre educandos e educadores.

Tal esforço exige dos sujeitos implicados direcionar “sua ‘ad-miração’ sobre o mesmo objeto; que o expressem através de signos lingüísticos [*sic*] pertencentes ao universo comum a ambos, para que assim compreendam de maneira semelhante o objeto da comunicação” e nisso está o grande desafio, pois, sendo uma “comunicação, que se faz por meio de palavras, não pode ser rompida a relação *pensamento-linguagem-contexto ou realidade* (FREIRE, 1983, p. 47, grifos do autor).

Isso é muito freiriano porque com esse **tema gerador** eu consigo **fazer educação**, eu consigo fazer **política**, eu consigo fazer alfabetização, mas eu **desvelo minha cultura**, minha **identidade**, minha genealogia. Eu consigo pegar minha ancestralidade. E essa questão ancestral, a gente, no Brasil, tem uma certa dificuldade. Isso contribui, provavelmente não é o único motivo, mas contribui muito com essa dificuldade do Brasil, de ter memória, de ter senso crítico, dessa limitação cognitiva de domínio de símbolos e signos que o brasileiro tem. O brasileiro é uma nação fortemente letrada ou de um analfabetismo funcional. Muita gente nega inclusive essa ancestralidade. A gente fica pensando uma educação única. A gente estuda na escola os rios da Europa, a guerra de secessão e não sabe quase nada da Cabanagem, não sabe quase nada da diferença latitudinal e de tipo de bioma que tem entre Amazônia, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Paraná, por exemplo, pra pegar um recorte aqui. Então é essa história. É essa linha freiriana, para mim, ela traz o aspecto concreto do ambientalismo, porque o ambientalismo é homem no ambiente, mas também traz da agroecologia. Por que é segurança alimentar, também traz a questão da hereditariedade, da genealogia, da ancestralidade. [...] Esse pensamento para mim é freiriano, é libertador nesse sentido. Então eu encaro como um pensamento de **educação dialógica, não dialética**, dialógica. Não é presente, tese, antítese. Não. É dialógico. Vamos **conversar para construir**, inclusive, a tese, antítese e síntese. Ou não. Construir outra coisa. Mas vamos **conversar mais**, vamos **desvelar o novelo de saberes** que a gente tem essencialmente e que a gente esquece e nega. Pior é isso. A gente nega. Nega o sobrenome Silva, [...] a gente nega o nosso lado índio, o nosso lado negro, o nosso lado português, pra valorizar os intrusos que vieram de outros países [...]

depois; que não são fundadores no primeiro momento, passaram a ser, mas não são fundadores no primeiro momento. Então por isso que eu acredito, eu acho que é muito mais uma formação de pensamento de nação mesmo, de conexão com território, de pensar gente enquanto **povo plenamente capaz de criar nossa própria trajetória e vida** (Entrevista de Leonardo Rodrigues ao Prof. Dr. Guilherme G. de Figueiredo, 04/06/18, grifos nossos).

Uma comunicação que busca um caminho para associar pensamento-linguagem-contexto, como podemos analisar do relato acima. Pensamento que decide “pensar gente enquanto povo plenamente capaz de criar nossa própria trajetória e vida”; Linguagem [signos e significados] comuns aos sujeitos cognoscentes numa “educação dialógica” construída por meio de um convite ao diálogo: “vamos conversar mais, vamos desvelar o novelo de saberes que a gente tem essencialmente e que a gente esquece e nega”; e o Contexto, seu território com todas as suas peculiaridades, sendo a base de onde se retira o tema gerador, aquele sendo familiar aos sujeitos os ajuda a desvelar cultura, identidade, política, genealogia. E permite acessar sua “ancestralidade”.

Tais reflexões buscam demonstrar a validade em investir no diálogo com o outro como uma possibilidade de mútua educação. A partir de um tema que lhe seja familiar é proposto uma educação popular que visa desvelar o contexto histórico, político e a territorialidade do povo. Passos para construir conhecimentos próprios de sua gente, processo que poderá desvelar a crença internalizada de que o outro é superior, numa concepção que reitera o racismo imposto pelo colonialismo; que a nossa própria história não tem validade, por ser diferente da perspectiva europeia ou por não estar “registrada” por escrito; ou que ainda não somos bem desenvolvidos, numa concepção evolucionista.

2.2 ESPAÇO DE FORMAÇÃO POLÍTICA

A comunicação é um desafio pra todas as pessoas. A conversa, o diálogo, fazer-se compreender não é um processo simples, pelo contrário, é bastante complexo. E, especificamente para o Projeto Jovens Protagonistas, esse tem sido o desafio para todos os que se envolvem não apenas com os jovens, mas com todos os sujeitos que dele participam, porque, como explica Freire (1983), “o processo de comunicação humana não pode estar isento dos condicionamentos sócio-culturais [*sic*]” (FREIRE, 1983, p. 49). Como vimos anteriormente o Projeto foi concebido, escrito, desenvolvido e colocado em prática mediante muitas, inúmeras conversas que, considerando os relatórios dos encontros, se propunham a

entender exatamente tais condicionamentos, cientes da nossa limitação, como educadores, em relação ao vocabulário do “camponês”. Daí a percepção da equipe fundadora quanto à formação dos jovens focam no sentido de descoberta como nos relata Gabriella Calixto Scelza:

A gente foi descobrindo lideranças incríveis entre os jovens. Eles começaram inicialmente participando só dos encontros [...] de jovens, mas, com o tempo, eles foram se vendo participando das outras atividades de gestão. E aí a gente começou a ver os jovens participando das reuniões das associações, da diretoria das associações, dos processos de construção dos instrumentos de gestão das unidades, que era o plano de manejo, o acordo de gestão, [...] ajudando implementar manejo de recurso natural como manejo do Pirarucu nas outras unidades. Então, eles foram ganhando um destaque muito grande na organização social das Comunidades das unidades (Entrevista Gabriella Calixto Scelza, via whatsapp, 01/06/2018).

A descoberta ia se dando em meio às atividades propostas pelo Projeto Jovens Protagonistas. Considerando o contexto histórico tiveram várias oportunidades de se inserir nas lideranças que estavam sendo constituídas na FLONA de Tefé. Nesse sentido é extremamente importante que a equipe reflita sobre o seu fazer de modo a propiciar uma formação de base útil aos jovens extrativistas, construída junto deles, não para eles, porque não são meros receptores, pelo contrário, são sujeitos cognoscentes de sua própria aprendizagem (FREIRE, 1983). Lembrando que na perspectiva freiriana ao agirmos assim estaremos reforçando a educação bancária, reiterando um fazer que coisifica o outro, não o humaniza (FREIRE, 1987).

2.2.1 Formação que supera desafios

Dentre os participantes do Projeto os depoimentos, dados em conversas entre as atividades do encontro, sempre estão em torno da superação da timidez. Se está for considerada uma característica dos jovens, o Projeto propicia treinamento de modo a desenvolver habilidades na expressão em público. Uma enorme variedade de tipos de treinamento, todas tendo em comum o entendimento e a compreensão do que está acontecendo ao seu redor. Como explica Leonardo Rodrigues, quanto à metodologia adotada pelo Projeto, o Verde Perto Educação:

Porque é uma das coisas que a gente acredita no Verde Perto é que o Verde Perto é um **espaço de treinamento**. Treinar falar, treinar construir coletivamente, treinar negociar, treinar se expressar. Porque, depois, que o sujeito tá afiadinho ali, ele consegue fazer isso numa plenária, no Conselho. E esse é a questão, então, a provocação era essa. Treinar leitura, treinar escrita, **treinar comunicação**, treinar

entendimento político, e treinar conhecimento legal, e treinar transformação do conhecimento ecológico, que eles já tem, para a linguagem que o mundo jurídico ou o mundo acadêmico entende? Então, é um grande **treinamento de linguagem**, grande treinamento **de empoderamento** e de **assumir seu papel** e tal e tal. Os meninos fizeram isso (Entrevista de Leonardo da Silveira Rodrigues ao Prof. Dr. Guilherme Gitahy de Figueiredo, 04/06/18, grifos nossos).

Numa dessas conversas, após os jovens participarem da oficina de rádio, onde cinco jovens e adolescentes [idades entre 11, 13 e 15 anos] conduziram a transmissão do encontro, selecionaram músicas, eles relataram um pouco do sonho de ser um radialista. Explicando que, antes, tinham “medo de se expressar porque podiam ‘mangar¹⁶’ de mim” ou “pensava que iam rir de mim” ou ainda “tenho muita vergonha de falar na frente” (Entrevista do coletivo da oficina de rádio a jovem Etiane Menezes, 13º Encontro de Jovens Protagonistas, 17/03/2018). O que ajudou estes jovens a iniciar o processo de superar tal timidez, conforme relato de uma das mais jovens integrantes [11 anos] foi a percepção de que “todos são iguais” (Entrevista do coletivo da oficina de rádio a jovem Etiane Menezes, 13º Encontro de Jovens Protagonistas, 17/03/2018).

Se, antes, achavam que iam servir de motivo de risos, depois, ao perceber que todos eram levados a falar e que, ao falar, eram ouvidos e levados a sério, sentiram-se mais estimulados a participar. Isto é, pela prática, pelo seu “jeito” de fazer rádio, foi possível iniciar um processo inclusivo. Ainda incipiente, com certeza. Mas, sem desesperar ou adotar um “otimismo ingênuo”, poderão se atear à

[...] esperança crítica [que] repousa numa crença também crítica: a crença em que os homens podem fazer e refazer as coisas; podem transformar o mundo. Crença em que, fazendo e refazendo as coisas e transformando o mundo, os homens podem superar a situação em que **estão sendo** um quase **não ser** e passar a ser um **estar sendo** em busca do **ser mais** (FREIRE, 1983, p. 50).

Essa parece ser uma interessante análise do relato desses jovens, pois estão começando o processo de reconhecimento de si, em comunhão, que não exclui conflito com os outros, que estão no mesmo processo. O que não indica não ter de ainda lidar com a timidez. Pelo contrário, essa superação torna-se mais fácil na medida em que é praticada.

Dione do Nascimento Torquato, um dos principais articuladores do Projeto na primeira fase e que participou integralmente da mesma, tendo se tornado um exponencial do Projeto, atuando como diretor executivo da CNS, em seu depoimento à Rádio Xibé [na coordenação do Prof. Dr. Guilherme G. de Figueiredo, militante de rádios livres], na

¹⁶ O termo “mangar” tem a mesma conotação de caçoar de alguém ou expor o outro ao ridículo.

comunidade Estirão, quando estava sendo realizado o 7º Encontro de Jovens Protagonistas narra um pouco desse desafio.

Ele explicou que, mesmo tímido, tem superado a timidez. E essa percepção veio exatamente no momento em que estava fazendo a articulação entre um palestrante e os jovens presentes numa plenária onde haviam 3.600 jovens. Mesmo consciente de seu papel social e já sendo reconhecido liderança do movimento social tanto a nível local, nacional e internacional, ele analisa que uma das maneiras de superar a timidez é fazendo. Assim, o jovem aproveita a transmissão da rádio para tecer, junto à comunidade e os jovens e adolescentes presentes, uma dificuldade comum. Ele explica:

Bom professor, essa pergunta não é tão difícil porque como muitos aqui já conhecem a minha história, e para os que estão aqui me ouvindo pela primeira vez, saibam que eu sou uma pessoa muito tímida até hoje, embora ninguém acredite, mas eu tenho ainda um grau de timidez muito grande. E quando eu comecei os trabalhos de mobilização e acompanhava os trabalhos de mobilização e organização da comunidade ainda como criança que nem os meninos aqui, eu ia não pra participar, mas pra cuidar dos meus irmãos. E, com treze anos, comecei meu primeiro trabalho na linha do associativismo [...] E aí eu como voluntário fazia o assessoramento de secretariado e sempre era convidado a participar das oficinas e das reuniões. E curiosamente eu sempre sentava lá na última fileira que assim eu achava [...] tinha mais facilidade de se esconder. Então eu tinha muita dificuldade de me expressar. E aqui, eu acho que hoje, com a evolução, eu sempre digo, que a gente **só sabe fazendo. Só aprende fazendo.** Então, se hoje eu tenho um pouco dessa desenvoltura, primeiro parte do princípio da vontade de querer fazer. De **não ter medo de fazer** e de tá fazendo. Eu acho que isso faz com que, hoje, eu perca um pouco dessa timidez, tenha um pouco mais de segurança de falar. Tanto faz num grupo menor desse como numa plenária de três mil de cinco mil pessoas que já cheguei a pensar. E engraçado porque **eu não tinha ideia da evolução.** De como a gente poderia avançar nessa questão da timidez. E eu me dei conta na terceira conferência nacional de juventude, que eu fiz parte da comissão nacional organizadora. Viajando por todo Brasil, fazendo os encontros, as conferências de juventude. E dentro disso a gente tinha pautado na conferência e na plenária pra discutir território e associação rural. E aí quando eu percebi estava numa plenária, coordenando uma plenária com mais de 3 mil e seiscentos jovens e tendo que fazer a reflexão de [...] um cara muito respeitado no Brasil hoje e vê que, sei lá, estar ouvindo o cara, eu estava acompanhando o cara e discutindo. Tendo que fazer aí o resumo do que o cara falava pra aquele grupo de pessoal. **Ali eu me dei conta de quanto tinha evoluído nessa questão da timidez** (Depoimento à Rádio Xibé, 7º Encontro de Jovens Protagonistas, 02/07/17, grifos nossos).

Uma mudança alcançada através da práxis comunicativa. Ação e reflexão que não pode estar dissociada do nosso fazer cotidiano ou do ativismo militante. Quando o jovem diz: “ali eu me dei conta”, parece que, enquanto o jovem articulava com o público presente [3.600 jovens], com o conferencista reconhecido nacionalmente [“um cara muito respeitado”], com o tema em debate, refletia sobre o modo como estava cumprindo o papel que lhe designaram para tal momento. Onde aprendeu a tomar essa distância de si e perceber / analisar o seu fazer enquanto estava fazendo?

2.2.2 Formação para atuação

A formação proposta pelo Projeto inclui ainda um item que foi bem acompanhado por aqueles que participaram de sua implantação. Pois, sendo uma proposta que inclui diferentes sujeitos, traz em si a complexa arte do debate. Não um debate que visa apenas persuadir, onde há vencidos e vencedores. Mas um debate forjado na escuta ativa que procura compreender o que o outro diz e se esforça, por sua vez, se fazer compreendido também. Que não esconde as dificuldades, interesses dos diferentes sujeitos envolvidos no processo, e, por isso, oportuniza um espaço de treinamento da dialogicidade. Conforme nos esclarece o educador social Leonardo Rodrigues:

E isso faz parte do processo de construção participativa, é o **processo de percepção** de que a arena política ela é negociada. Então qualquer construção participativa ela é negociável. E isso é colocado. O nós somos aqui, os **jovens**, mas tem as **pessoas** que trazendo esse processo para cá e tem [...] a **minha percepção pedagógica** aqui, de construção educativa. A gente vai negociar. Vocês vão criar um conjunto de temas de interesses, a instituição, que tá propondo a proposta, vai criar também e eu também vou criar. E depois a gente vai colocar essas, todas as suas sugestões pra conversar. Aí a gente vai ver o que constrói. Então, o primeiro encontro sempre é de construção coletiva, né? E aí a gente sempre coloca isso de forma bastante clara. Vocês **tem liberdade** para construir, porém, **não é liberdade total**. Existe uma negociação e a gente tem que **acomodar os diferentes interesses** nesse processo para que tenha uma estrutura que faça sentido que seja interessante para todos. [...] E a gente tenta fazer de tal forma que um encontro e outro se converse. Porque, na verdade, sempre se conversa. A construção humana é uma só. E como é que a gente faz essas questões conversarem? Nos **intervalos entre um encontro e outro** os meninos sempre tem missões para fazer. Parte dessas missões a gente elabora, e propõe suas missões, mas, partes eles mesmos propõe. As que a gente elabora, normalmente, são as que tem a ver com o encontro que aconteceu e com o que vai acontecer. Então, ah fez um encontro. Foi o primeiro encontro e teve oficina de desenho. A gente provoca que eles criem uma marca do grupo, utilizando as técnicas do desenho para criar aquela identidade. Isso já cria essa estratégia e tal. Mas, o próximo encontro é sobre, sei lá, reciclagem. Então a gente provoca eles a identificar como é que está a situação do rejeito na sua comunidade, por exemplo. Mas, ao mesmo tempo, eles colocam que eles gostariam de trabalhar um relato das lideranças antigas sobre como é que era há 20 anos atrás. Ok. Então, eles fazem. Então a gente tenta fazer, a gente faz, propõe, isso faz parte da proposta pedagógica. Esse estímulo ao protagonismo que tá lá no seu tripé ele acontece nos seus intervalos, nos interstícios, entre um encontro e outro. Os meninos vão **executando as missões na comunidade**. E com isso eles **vão aprendendo que não é tão simples**. Muitas vezes as lideranças antigas, moradores mais antigos: “ah isso é bobagem”. Não dá voz pros jovens. Mas, por outro lado, também tem o apoio: “Nossa que legal que vocês tão fazendo e tal”. Então eles entram, **eles se colocam como um novo ator social**, que tava disperso. Um ator que possa andar junto. E isso é um passo importante dentro da metodologia e, esse passo, ele é importante porque é ele que confere essa conexão também da visão institucional, com a visão do jovem, a visão do instrutor de Artes-Educação, a visão da coordenação pedagógica. Por que? Porque **o espaço entre os encontros**, são espaços ele é mais aberto pra o jovem fazer o que quer, mas, também mais direcionado pra que as instituições ou a equipe pedagógica possa sugerir caminhos. Então, esses espaços são importantes pra dar

essa amarrações, fica para além dos encontros (Entrevista de Leonardo da Silveira Rodrigues ao Prof. Dr. Guilherme Gitahy de Figueiredo, 04/06/18, grifos nossos).

Se a meta é oportunizar o protagonismo, as “missões” podem se concretizar numa prática. Oportunidade em que os jovens terão de articular diversos interesses e saberes, num espaço mais amplo do que aquele propiciado pelo Encontro de Jovens e, por isso mesmo, sujeito a inúmeras variações que não estão sob o controle dos mesmos. Onde a criatividade, a inventividade juvenil poderá florescer e articular diferentes modos de fazer, de lidar em seu próprio contexto. De modo a superar tanto a mecanização, o colonialismo internalizado, ainda que tal percepção esteja inconsciente.

Articulado desse modo, os encontros e o intervalo entre os mesmos constituem-se em oportunidades para perceber como exercer e também as barreiras que se colocam no exercício da autonomia dos participantes. Trata-se de um “diálogo problematizador”, no qual entende-se que o “papel do educador não é o de ‘encher’ o educando de ‘conhecimento’, de ordem técnica ou não, mas, sim, o de proporcionar, através da relação dialógica [...] a organização de um pensamento correto em ambos”. O que se pretende não é o [a] estudante que elaborou a melhor dissertação ou aquele [a] que memoriza mais “fórmulas, mas sim o que percebeu a razão destas” (FREIRE, 1983, p. 35). Percepção de toda complexidade que envolve um processo de negociação.

No Projeto, tal prática pode favorecer a atuação dos jovens, oportunizando o protagonismo juvenil que ainda beneficiará o movimento social, trazendo crescimento tanto em números quanto em renovação de lideranças. As atividades deliberadas e executadas pelos jovens dentro do plano de ações da segunda fase do Projeto pode exemplificar a ideia de “missões” ou “missão”, um compromisso assumido na coletividade e para o benefício da mesma.

Guilherme G. de Figueiredo cita alguns exemplos como o jovem militante Sérgio Luiz que participou de vários encontros com a oficina de minitransmissores, o qual ainda apoia o Projeto, na medida em que há disponibilidade; outro exemplo, a jovem Luiza Maria Reis Queiroz que, aos 15 anos, aceitou o convite do professor para participar de um dos Encontros Jovens Protagonistas, uma vez que, na época [2015], a mesma participava de um coletivo de rádio livre, o *Club Five*, trazendo dinâmicas de encenação teatral [2015], oficina de jornalismo [2016]. Atualmente [2018] não faz parte da equipe por estar em Manaus,

cursando universidade. Estas iniciativas servem para promover segurança e protagonismo nos jovens, porque é fazendo que se aprende:

Porque eu acho que a melhor maneira de você formar liderança, melhor maneira de você ajudar jovem, um trabalhador a se desenvolver enquanto cidadão, a se desenvolver enquanto um ator, atuante, um militante, um político, uma liderança comunitária. Uma pessoa atuante. A melhor maneira dessa pessoa se desenvolver é dando oportunidade pra essa pessoa **atuar como protagonista**. Então, você indicar. O projeto chama Jovens Protagonistas. Então você indicar Maria Luiza, por exemplo, pra estar fazendo uma atividade ali, de repente, ela nunca fez uma oficina, nunca deu uma palestra, mas você vai lá: “vai lá. Dá uma palestra.” Então, você **coloca, incentiva** essas pessoas, esses jovens a atuarem, assumirem alguma responsabilidade, de estar à frente de alguma ação desse tipo, eles vão se desenvolver muito. Então, isso é uma coisa que. Eles vão se desenvolver muito e que com isso o movimento cresce. O movimento nunca vai crescer se ficar dependendo sempre de ter [...] uma pessoa que seja sempre o centro, de uma pessoa que fique assumindo as responsabilidades e sempre indo fazer todas as coisas pessoalmente. Sem abrir espaço pra outras pessoas. Isso asfixia o grupo, asfixia o movimento. [...] Então foi essa a postura que eu tivesse dentro de outros contextos, que eu tive no começo (Entrevista Guilherme G. de Figueiredo, 10/06/2018, grifos nossos).

Pensando nessa linha da articulação do protagonismo juvenil, o projeto atual ainda precisa avançar mais na prática de construir uma “missão” para os jovens durante os “entre encontros”. Principalmente se nosso objetivo estiver em torno da descolonização do ser e do pensamento. No entanto, tem se feito uma proposta [ou uma “missão”, se preferir] no sentido de os jovens se organizarem com a comunidade onde será realizado o encontro para as atividades culturais da noite. Uma tentativa de estimular o resgate da cultura das comunidades.

Em geral, os jovens não tem conseguido cumprir tal tarefa. Apenas uma comunidade junto com os jovens realizaram essa atividade. O que demonstra a importância da construção intergeracional, pois, junto com os adultos, os jovens e comunitários da comunidade São Francisco do Arraia fizeram a apresentação de uma dança que aquela comunidade tem buscado resgatar entre seus moradores. Assim, o encontro de jovens foi o espaço que os mesmos aproveitaram para divulgar a dança do “macaco doido”, uma brincadeira de roda que inclui várias pessoas da comunidade e convidados que desejam participar.

2.2.3 Formação que promove realização de sonhos

O espaço disponibilizado pelo Projeto também pode ser pensado como um instrumento útil para despertar ou realizar sonhos. Dione Torquato pode nos ajudar nessa

análise, por meio de sua narrativa, na qual, inúmeras vezes, se identifica como “porta-voz” ou como aquele que “leva a voz”, a princípio de seu povo [FLONA de Tefé], mas à medida que prossegue identificando os espaços e articulações que tem oportunidade de interagir passa a compreender ainda mais o espaço político e se dispõe a representar um público muito mais amplo e heterogêneo. Ambições somente desenhadas por aqueles “encharcados” por sua realidade, por um compromisso ético (FREIRE, 1987).

Em sua narrativa, o jovem extrativista constrói seu enredo ora contando um pouco de sua história familiar, de sua inserção no movimento social, relacionando traços comuns entre as lutas e os desafios da vida numa comunidade do interior, do efeito que o Projeto Jovens Protagonistas em todos esses aspectos. O trecho retirado de seu relato, apesar de ser extenso, serve para mostrar o percurso do jovem, do impedimento à concretização de um sonho, da oportunidade de novos desafios, novos sonhos e inclusive seu desenvolvimento quanto à percepção de que não faltam políticas públicas. O jovem analisa que o “que falta é a adaptação das políticas e a vontade de quem tem o poder” para que as comunidades possam ter acesso às mesmas.

E aí vou falar um pouco de como foi minha história e a história da Floresta Nacional de Tefé. [...] Há o que se percebe hoje, até hoje, uma **grande diferença de inclusão social** entre essas pessoas que estão nas áreas rurais e de um centro urbano. Embora a gente saiba que também dentro dos grandes centros urbanos existem vários desafios, a precariedade, a vulnerabilidade que a gente chama. Mas, se comparada ainda a vulnerabilidade das pessoas das comunidades tradicionais ainda estão maiores. Tem vulnerabilidade jurídica do ponto de vista de direitos mesmos. Existe várias conquistas, é feita, realizada ao longo desses trinta anos, mas, inclusive de existências de movimento. Mas ainda a gente precisa avançar muito para que a gente de fato consolide essas unidades de conservação. [...] E aí desde criança comecei a. Tive várias dificuldades. E quando a gente fala de desafio. Que seria os desafios de morar no interior hoje? São algumas coisas essenciais para um cidadão, que **a gente não tem** hoje. **Acesso à educação** que era desafio desde aquele tempo, anos atrás, e continua sendo hoje. **Saneamento básico, saúde, infraestrutura, apoio de políticas** de apoio à produção sustentável. Então eu queria mudar esse quadro. E aí tem passando todo esses desafios, não é? Para estudar mesmo, **tive que abandonar** a família com três anos para ir para escola, com treze anos, ir para Cidade [...]. Sem nunca ter **abandonado** os pais. [...] com 13 anos que eu tive que sair da comunidade para ir pra escola na cidade. Com isso você gera uma fragilidade muito grande. Porque no interior [suspiro] as famílias não tem uma qualidade de renda muito boa. E, pra subdividir isso, fracionar em duas ou três partes, fica mais difícil ainda. Tendo em vista que você, por exemplo, não tem, o agricultor extrativista a única qualificação profissional que ele tem nessa época, que ele sabe manusear, é a terra. Trabalhar do extrativismo. Trabalhar da Agricultura Familiar. Mas ele não tá preparado para encarar um segmento urbano. E quando ele decide ir com toda a família para cidade. Primeiro, é que há um índice muito grande de que ele vai morar na periferia, porque ele não tem condições de morar num outro lugar. E isso sem trabalho ainda. E pra não acontecer isso acaba se dividindo. Ele manda os filhos para cidade e continua trabalhando na roça. Só que você diminui o número de pessoas produzindo, não é? Pra você ter uma melhor renda. E isso fragiliza. E

acaba sofrendo a família que tá no interior e quem tá lá na cidade também, porque não tem experiência de trabalhar. E isso aumenta mais o desafio. E passando por tudo isso, inclusive me **despertou ainda mais a ansiedade de trabalhar** em um conceito de vida que desse essa oportunidade de trabalhar **com as organizações, trabalhar pelo direito à vida**. A melhor qualidade de vida, contra a violação dos direitos humanos. Que eu acho que isso é uma violação de direito. Quando você não tem acesso à educação, não tem acesso à saúde básica, a saneamento que, em tese, todo mundo deveria ter. Fica claro que é uma violação de direitos. Eu mesmo passei por vários desafios assim. Quase morri por algumas doenças inclusive, porque não tinha acesso não. Tem pessoas que morrem diariamente na comunidade por conta disso. [...] Então, comecei a ver que a perceber que eu só podia **fazer a diferença se eu tivesse dentro** dos trabalhos, tendo uma iniciativa. E esse foi a minha ideia inicial. Minha experiência inicial foi ali mesmo no trabalho, trabalhando com as organizações, com as associações. [Neste contexto histórico a FLONA tinha três associações-mães, que representavam as comunidades conforme sua localização nas calhas dos rios Tefé, Bauana e Curumitá]. E aí em 2004, quando eu volto pra o interior já casado, com o compromisso de assumir uma família, compromisso de assumir um filho. A ideia naquele momento. A experiência ficou um pouco distante assim. Por que, o sonho, né? Por que, putz! Eu não tinha experiência nenhuma, nem não tinha estudo suficiente ainda e não tinha experiência nem de trabalhar no interior, muito, na atividade produtiva. Por que eu tinha acabado de sair [...] na época em que eu comecei a trabalhar na cidade. Putz! Como é que eu vou fazer isso? Então, uma das linha era continuar sonhando e trabalhando nessa questão da organização. [...] Em 2012 vim pra o CNS e quando vim pro CNS, assim foi um. Digamos que foi um choque térmico pra mim. Primeiro, porque era **realização, em parte, de um sonho**. Aí estar numa organização que a gente já ouvia falar [...] que tem uma história, uma militância de vida muito boa, mas também por ter esse contraste da oportunidade de **estar dialogando políticas públicas diretamente com o primeiro, o segundo escalão**. E ver os reais desafios que são. Que uma das coisas que a gente questiona muito, quando a gente não conhece essa realidade, é a ausência de políticas públicas. Por que você acha que. Como a ausência é tão grande, você acha que não existe. E quando você vem pra esse lado que eu estou hoje. Que é o Conselho, na oportunidade de dialogar, de fazer isso. Esse meio de campo que a gente fala, entre a sociedade civil e o Governo. Você vê que **não falta política**. O que falta é a adaptação das políticas e a vontade de quem tem o poder. No caso, do executivo. E do legislativo de fazer uma política que, de fato, vá atender as comunidades. E isso por conta de uma distância muito grande entre a realidade amazônica daqueles que, de certa forma, introduz os programas de Governo. Muitos programas, por exemplo, são muito baseado no Sul e Sudeste do país. E a gente sabia que precisava de um adaptação porque nossa realidade, a realidade Amazônica, é outra. A realidade do Nordeste, outra. Então, estudar isso por bioma. Então, embora tendo esse **choque muito grande** eu senti que ali também com **uma oportunidade**. Dizendo: agora é o momento, de ter a oportunidade de dizer o que a gente sente e, de certa forma, de levar para o nosso movimento as realidades que existe aqui (Entrevista Dione Torquato do Nascimento, 24/02/2017, grifos nossos).

Interessante pensar no discurso do jovem militante e o discurso das populações que o mesmo representa. Será que ambos contemplam a mesma perspectiva? Nos parece interessante fazer um paralelo [ainda que incipiente] entre o contexto sócio histórico do jovem militante e o contexto que favoreceu a pesquisadora Gayatri C. Spivak (2010) realizar sua bricolagem articulando não apenas seus conhecimentos teóricos, mas tendo no local de nascimento e na educação provendo-a “de um sentido do cenário histórico, um domínio das linguagens pertinentes que são ferramentas úteis para um *bricoleur*” (SPIVAK, 2010, p. 49).

O narrador coloca como suas as mesmas lutas enfrentadas por tais sujeitos. A narrativa parece focar no desafio de não invisibilizar o outro, mas contribuir levando “a voz do outro” ao espaço onde se pensa poderá ser realmente ouvida: “oportunidade de estar dialogando políticas públicas diretamente com o primeiro, o segundo escalão [...] agora é o momento, de ter a oportunidade de dizer o que a gente sente”, uma alteridade semelhante a si mesmo, com as mesmas dores e desafios, porque vindos da mesma base comunitária.

2.2.4 Formação para um processo transformador

Mas, indaga Paulo Freire (2001), “quem pode comprometer-se?” E ele mesmo explica: “A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir” (FREIRE, 2001, p. 16). Essa tríade inseparável ação-reflexão-ação constitui a práxis da existência humana (FREIRE, 2001), que necessita estar consciente dos nossos próprios condicionamentos de ser e estar no/com o mundo (FREIRE, 2001), sendo esse mesmo o desafio para os sujeitos que participam do Projeto. Como exemplifica Tatiana M. M. de Souza:

Eu, pessoalmente, adquiri várias habilidades [...] de diálogo. É assim, eu nunca tinha trabalhado diretamente com jovem, né? Assim adquiri habilidade, assim de mobilização, né? [...] E acaba que não tem jeito, né? O que a gente vive, acaba transformando a gente. A gente vai, passa a ter uma outra visão mesmo. Todos os trabalhos que eu faço, eu enxergo, agora, a partir dessa experiência, do trabalho com os jovens (Entrevista de Tatiana M. M. de Souza ao Prof. Dr. Guilherme G. de Figueiredo, em 04/06/18).

A narrativa da servidora acerca do Projeto inclui não apenas as lembranças da implantação do mesmo, a qual buscou apoiar suas memórias nos artigos¹⁷ que a equipe publicou sobre o Projeto Jovens Protagonistas, mas também sua própria transformação vivida com os jovens no Projeto e nas comunidades, listadas como habilidades dialógicas desenvolvidas, sem negar que a experiência concreta vivida entre os jovens “acaba transformando a gente”. Essa concretude também é incorporada na narrativa idealista do jovem diretor executivo da CNS, em seu depoimento aos jovens, através da Rádio Xibé:

Então, isso é algo transformador. E que mostra que é sim **possível realizar sonhos** e conseguir **conquistar os objetivos** quando a gente luta, quando a gente acredita por isso. E o **sonho de se tornar um jovem protagonista** só foi capaz porque tive esse apoio tanto da comunidade local que é a minha família que eu considero hoje, que é a família da Floresta Nacional de Tefé, os “floneiros”; o papel e a parceria dos

¹⁷ Três artigos do **Verde Perto Educação**, publicado pelo INPA, em 2015 [ver Referências Bibliográficas].

parceiros dos órgãos gestores que **acreditaram** também que ajudaram a divulgar essas ações, que confiaram no nome de uma pessoa, de um jovem protagonista pra tá levando. Então, o fato de hoje eu estar nesses espaços de discussões política, de levando a nossa fala do povo da floresta, fazendo as reivindicações de políticas públicas, não é simplesmente uma conquista do Dione, e, sim, uma **conquista do coletivo** que acreditaram. Então sou apenas o porta voz desse grupo (Dione Torquato do Nascimento, depoimento à Rádio Xibé, 02/07/2017, grifos nossos).

Uma formação tecida entre os relacionamentos e a confiança construída por diferentes sujeitos envolvidos nesse processo “transformador”: gestores, parceiros, família comunitária, “os floneiros”, isto é, os comunitários que habitam a FLONA de Tefé. Confiança que redundou em segurança para tomar para si a responsabilidade de realizar conquistas de tal “coletivo”.

2.2.5 Formação Dialógica e Política

Um espaço dialógico entende que “o saber começa com a consciência do saber pouco [enquanto alguém atua]. Pois sabendo que sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais” (FREIRE, 1983, p. 31). Desse modo, o Projeto como espaço dialógico e político, se propõe a instigar seus participantes [palestrantes, oficinairos, jovens, adultos] ao inconformismo ativo, que o move para frente. Uma vez que, o “homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber” (FREIRE, 1983, p. 31). Esta perspectiva pode ser bem demonstrada pelo relato de João que explica:

E aí a questão da minha experiência dentro do projeto foi de uma forma muito bacana assim, porque quando eu comecei a participar do projeto foi exatamente desde que o projeto surgiu, desde que ele foi sendo criado, desde que ele foi. Eu vi todo o processo de evolução do nosso Projeto Jovens como Protagonistas. Porém, eu ainda era muito jovem. Como projeto surgiu ali, em 2011, eu ainda tinha 12 anos de idade. Ou seja, eu ainda era muito jovem. Quer dizer, eu ainda tinha aquele pensamento infantil, como todo mundo. Porém, eu já, desde cedo, já fui vendo é o que era **ser responsável**, que era **ter uma responsabilidade**. Eu já fui ali percebendo quais eram os **meus direitos**, quais eram os **meus deveres**. O que eu poderia fazer pela minha comunidade. O que eu poderia estar estimulando, ali, as pessoas mais velhas, que tem mais autoridade, a fazer. Assim, eu já fui vendo qual era o **meu papel dentro da comunidade**. De, além de ser só mais um comunitário. E apesar de tudo eu era muito jovem ainda. Então assim, o projeto me proporcionou experiências inesquecíveis, experiências marcantes. Assim, a respeito dessas questões. E aí uma coisa interessante, uma experiência bastante relevante, que eu obtive, que eu vou levar pra toda minha vida, sem dúvida nenhuma, era assim: saber que eu estava sem estudar, naquela época da minha vida. Que eu deveria correr atrás. Que eu deveria continuar lutando para mim conseguir atingir os meus objetivos [...]. Tentar buscar uma vida melhor, um dia, para minha família. Porém, a cada encontro, que o projeto me proporcionava, a cada módulo lá, a cada encontro que a gente se reunia ali, com todos os jovens da nossa Unidade de Conservação, eu

ouvia histórias de pessoas que estavam na mesma situação ou pior que a minha. Pessoas que também estavam sem estudar, pessoas que estavam em condições precárias de Educação, de saúde, de dinheiro. Ou seja, era toda uma questão ali de pessoas que, tudo era uma troca de experiências, infelizmente de coisas que, eram umas piores que as outras, numa situação de calamidade terrível, se eu posso dizer, naquela época. E eu vivia na pele disso [...], mas o projeto tava me proporcionando a **oportunidade** de correr atrás pelo **meu direito**. E ao mesmo tempo, sem deixar de **ser jovem**, sem deixar de ser, de ter aquela, aquele **jeito juvenil**, de brincar, de sorrir. Então o projeto ele tinha essas características muito importante, muito bacana e muito marcantes na vida de cada um jovem que participou. Eu tenho certeza que quem participou jamais vai esquecer. [...] Vai ficar marcado pro resto da vida. Porque assim, ele tinha esses **dois lados**. Esse lado um pouco **mais político**. Da gente poder enxergar o que tava errado dentro da nossa comunidade. O que a gente poderia fazer para melhorar. Mas, ao mesmo tempo, os encontros tinham **uma parte lúdica**, que dava para os jovens **trocar uma ideia** de uma forma mais leve, dava para gente poder sorrir, dava para gente **trocar experiências** com pessoas mais velhas que, com certeza, nos levavam muito muito muito aprendizado mesmo. E, é claro, nossos mestres [...] Era e é uma coisa que não tem preço nenhum. A disponibilidade daquelas pessoas, de tirar um tempinho ali de sua vida para estar se dedicando, pra estar lutando pelo aquele povo que estava ali em busca de melhorias, em busca de qualidade de vida. Que era o nosso caso. Então o projeto ele teve esse lado, essa troca de experiências. Sem dúvida nenhuma foi uma coisa marcante (Entrevista João, via whatsapp, 11/06/2018, grifos nossos).

Tal formação busca considerar tanto o aspecto da leveza da mocidade como o aspecto mais político, de modo a promover uma consciência paulatina da realidade concreta a que estavam submetidos. Esforço ainda no sentido de não desconsiderar nenhum participante, pois nos parece, pela ênfase dada à sua pouca idade, que os jovens que participavam dos encontros sentiram-se bastante valorizados pelos adultos que se dedicavam nas atividades propostas.

Um esforço mútuo para que o processo educativo estivesse à serviço da humanização do homem, pois, como diz Freire (2001), “É uma ingenuidade pensar num papel abstrato, num conjunto de métodos e técnicas neutras para uma ação que se dá entre homens, numa realidade que não é neutra” (FREIRE, 2001, p. 49). O que podemos aprender dos nossos próprios procedimentos nesse espaço formativo? Estamos contribuindo para uma mútua construção de conhecimentos partindo dos problemas que nos cercam de nossa própria concretude? Ou buscando imitar modelos impostos pela ciência moderna? No seu relato Tatiana M. M. de Souza, esclarece que o Projeto foi institucionalizado após o ICMBio perceber os inúmeros resultados do mesmo, não veio da instituição tal proposta, mas dos próprios jovens, das bases comunitárias.

Porque os meninos têm gás. Jovem é uma idade que **quer mudar o mundo**. Eles já tem uma certa independência e tem tempo. Tem mais tempo que os adultos que estão cheio de coisa com sua família, já cheio de obrigação. Então. Nossa! Foi muito bom. Assim, **muitos resultados**, muita coisa boa acontecendo. E aí o ICMBio começou a perceber isso e quis adotar. Então assim, muitas Unidades fizeram

Projeto. O CNS¹⁸ também apoiando muito, [...] gostando muito do Projeto. Querendo também fazer replicar. Não necessariamente via ICMBio. Mas, que eles articulassem, fizessem isso nas populações que eles trabalhavam. Foi bem legal assim (Entrevista Tatiana M. M. de Souza ao Prof. Dr. Guilherme Gitahy de Figueiredo, 04/06/18, grifos nossos).

Fanon (1968) em sua luta pela libertação da Argélia também defendia a comunicação dialógica entre intelectual e povo como tática de luta para construção de uma cultura nacional, para construção de uma autonomia própria da nação. Ele explica que na *escola do povo* se aprende a questionar os pressupostos impostos pela metrópole. Esse diálogo precisa estar centrado em problematizar a situação concreta de dominação ou a mistificação que a sustenta oculta pela cultura ocidental e pelo colonialismo. Dessa forma o conhecimento poderá ser apropriada como uma arma de luta para libertação de um novo tipo de homem. Um homem capaz de descobrir a si mesmo no mundo e com o mundo.

Proposta semelhante à linha formativa da primeira fase, pode ser exemplificada no 7º Encontro de Jovens Protagonistas, que aconteceu na Comunidade São Sebastião do Curumitá, nos dias 29 e 30 de novembro de 2016, cujo tema abordava “Grêmios Estudantis”. Após palestra e dinâmicas em torno do tema, foi proposto debate em grupos pequenos para avaliar estes meses iniciais do grêmios estudantis da Escola Municipal São Sebastião do Curumitá, criado no dia 13 de setembro de 2016. Um dos grupos, formado por três gremistas, um visitante e dois estudantes que, na época [2016] não participavam do grêmios, apontaram algumas dificuldades e suas sugestões para melhorar o grêmios estudantis:

Primeiro: “Dinâmicas. O que nós queremos. Falar sobre jogos, esportes, descobrindo talentos, músicas, poesias e contar histórias. É o que nós queremos pra **melhorar o nosso grêmios**. Como também teatros, músicas e não só limpar os banheiros como nossa função. Então é isso que a gente quer. Também é melhorar o nosso grêmios”. Segundo: “Eu também vou falar assim sobre alguém mais experiente pra poder nos ajudar. Pessoa com mais experiência pra poder **nos incentivar** a nós, pra **nos ensinar**, pra **nos ajudar**, pra ter mais coisa, ter projetos pro grêmios”. Terceiro: “então gente, uma das coisas que eu posso dizer assim, no começo a gente teve muita mesmice, mas isso acontecia por que? Acontecia porque **eu não falava**. Fulano não falava e Fulano não falava, Sicrano não falava. Então, o que acontece quando **você não fala**, você apenas é mandado. **Se você não dá sua opinião**, não tem como melhorar. Então lhe digo uma coisa, se você não fala, você fica calado, alguém vem e toma o seu lugar. Se você pode falar alguma coisa, se você tem uma opinião, fale. Por que uma cabeça é muito difícil. Eu pensando aqui seria muito difícil pensar uma forma pra organizar o grêmios de vocês aqui, em relação a um grêmios desse. Mas **todo mundo pensando**, isso seria bem melhor e seria bem mais criativo” (Notas Caderno de Campo, 30/11/2016, grifos nossos).

¹⁸ Referindo-se ao Conselho Nacional das Populações Extrativistas ou, como antes era conhecido, Conselho Nacional dos Seringueiros.

As questões exemplificadas demonstram que o espaço construído pelo Projeto Jovens Protagonistas, os encontros, estão à serviço de um processo cidadão no qual os adolescentes e jovens e adultos cooperam mutuamente em superar dificuldades como o exercício do diálogo. Falar em público, saber expressar com clareza seu pensamento é um dos grandes desafios para os jovens e adolescentes, para o comunitário em geral. Exatamente por não dominar os apetrechos que seriam, teoricamente, disponibilizados pela Educação Básica.

No 7º Encontro de Jovens Protagonistas, houve a participação de dois jovens que estavam fazendo intercâmbio vindos da RDS Rio Negro, uma prática adotada desde a primeira fase do projeto como meio de compartilhar experiências. Os jovens compartilharam com os presentes os desafios comuns de colocar a sua palavra, reiterando o desafio do público juvenil em proferir a sua fala em público. Se esta prática for encarada como um processo, pode ser apreendido e, por meio da prática, do exercício dos aprendizados pode-se conquistar não somente habilidade de oratória, mas também aquilo que o grupo colocar como meta coletiva, como eles declararam naquela ocasião:

E, assim como a gente está atrás de experiência, a gente busca também trazer algumas formas que vocês possam trabalhar também. Então, nosso projeto também é Jovens Protagonistas, só que nós não temos grêmio estudantil por conta de nós já não estarmos na escola. A gente já terminou o Ensino Médio. Praticamente todos os jovens já terminaram o Ensino Médio. E a nossa luta é mais da preservação do meio ambiente, formação de liderança e dentre outras coisas mais, organização comunitária e coisas do tipo. E, a gente está pra falar também [...] qual a metodologia que eles usaram para a gente interagir e aprender mais. [...] O primeiro encontro foi muito difícil pra gente, né? Por que **uma das maiores dificuldades** que, nós, como jovens sem interação com as pessoas, assim. **Nós não temos, assim a facilidade de falar em público, né? Nós não temos.** Então, isso foi uma das maiores dificuldades pra gente. Mas isso, com o tempo, isso vai melhorando. E chegou um ponto de pessoas chegarem à frente, assim, e **até chorarem de tanta timidez.** Então os encontros foram acontecendo. [...] Com o tempo, chegou assim o tempo que Pablo, o nosso gestor, o nosso chefe da Unidade, disse o seguinte: “Galera, é o que a gente pode fazer, a gente já fez. A gente capacitou vocês. A gente ensinou um pouco vocês. O conhecimento que a gente tinha, a gente passou pra vocês. E agora o nosso recurso acabou. O dinheiro acabou. [...] A gente não tem como, porque o ARPA, que é o Áreas Protegidas da Amazônia, que é financiador do nosso projeto. Ele liberou uma quantia para o projeto e essa quantia foi usada e então acabou. Então ele disse: “Galera se vocês gostaram mesmo desse projeto, vocês vão dá a cara a [...] tapa”. Então, a gente tentou, né? A gente fez cartas para o Áreas Protegidas, pra o ARPA, em busca de recursos. A gente também tentou buscar equipamentos. E mandou ofícios para instituições, como por exemplo, FVA, Fundação Amazonas Sustentável, e a gente conseguiu um sucesso, assim. Hoje, as nossas conquistas. Mais ou menos assim. Hoje [novembro/2016], nós temos três cadeiras no Conselho, no Conselho Deliberativo da RDS Rio Negro, sendo três titulares e três suplentes. Essa foi uma das conquistas. Então, hoje nós já temos nossos materiais pra trabalhar dentro do Projeto Jovens, nós já temos computador. Nós temos três computadores, três câmeras fotográficas e motor de popa pra o nosso projeto. Então, isso foi tudo luta de jovens como vocês. Então assim como a gente tá conseguindo, a gente tá tentando. A gente vê que vocês são capazes (Notas Caderno de Campo, 30/11/2016, grifos nossos).

Se considerarmos tal relato como verdadeiro, o Projeto Jovens Protagonistas contribui com a formação social, intelectual e política de seus participantes que passam a entender o funcionamento das normas estatais, municipais. E, preparados, buscam acessar seus direitos. O mesmo impacto formativo “transformador” também é incorporado no relato de João apresentando o despertar para ação que o Projeto veio a produzir por meio da sinergia entre os sujeitos participantes nos encontros:

E assim o projeto foi de fundamental importância na minha vida e acredite na vida de cada jovem que participou e ainda participa. Sem dúvida nenhuma. E aí, uma coisa bastante legal, bastante assim emocionante, eu chego a dizer, era que a cada encontro que tinha o número de jovens ia crescendo. [...] O projeto foi atingindo uma proporção muito bacana. Daí, não importava se o encontro era o encontro de jovens, ou se era apenas uma reunião da associação, ou se era uma **coisa de os mais velhos**. E aí os jovens **começaram a se interessar mais**. Não importava, assim, qual era o objetivo da reunião. Não importava qual era o público ali que ia estar palestrando. Os jovens **começaram a se interessar mais, começaram a participar mais**, começaram a ficar **mais por dentro dos assuntos**, de tudo que estava acontecendo. E aí a gente via que o objetivo do projeto estava sendo atingido. Que era **despertar esse protagonismo** dentro do jovem, **despertar esse espírito de liderança** naquele jovem daquelas comunidades. **Despertasse esse espírito de alguém que quer mudar a sua vida**, que quer mudar a vida daquele, da sua comunidade. Quer fazer algo de bom. Quer contribuir com o bom andamento de sua comunidade (Entrevista João, via whatsapp, 11/06/2018, grifos nossos).

Incluídos pelas lideranças comunitárias, já não diferenciam atividade própria dos que são “mais velhos” [reunião] ou encontro dos jovens, porque estão centrados no desejo de entender o contexto e as questões de sua comunidade, participando como um ator social. Aqueles jovens buscavam compreender seu contexto histórico, a realidade em que, como coletividade, estavam imersos. Este despertar, por si só, é um resultado de extrema importância, pois permite entrever o início do surgimento da epistemologia descrita por Santos (2010) como “ecologia de práticas de saberes”, mostrando apropriação progressiva de um saber crítico, fruto de resistências à lógica capitalista global que privilegia uns e exclui a maioria. Santos (2010) designa o termo “ecologia” por estar fundamentada

[...] no reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos, da **autonomia** de cada um deles e da **articulação** sistêmica, dinâmica e **horizontal entre eles**. A ecologia dos saberes assenta na independência complexa entre os diferentes saberes que constituem o sistema aberto do conhecimento em processo constante da criação e renovação. O conhecimento é interconhecimento, é reconhecimento, é autoconhecimento (SANTOS, 2010, p. 157, grifos nossos).

Trata-se de uma “epistemologia da luta contra a injustiça cognitiva” (SANTOS, 2010, p. 157), uma percepção crítica da realidade opressora, uma vez que, como descrito acima, o acesso à Educação Básica, ao conhecimento científico ainda não é uma realidade para grande parte das populações do planeta.

2.3 ESPAÇO PONTES

As práticas desenvolvidas e exercidas no Projeto Jovens Protagonistas, desde sua implantação, tem por princípio a ideia freiriana de que “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém”, mas, juntos, podemos, mediados pelo mundo, aprender-ensinar a *ser mais* (FREIRE, 1996). A concepção de pontes que emergem dos depoimentos trazem a ideia de construir uma “ligação”, articulação entre sujeitos, conhecimentos, movimentos e instituições que se encontram hierarquizados e mistificados sob classificações racistas que servem apenas para reforçar a imobilidade e reiterar a postura de “ser oprimido e cheio de carências” (MEMMI, 2007). Como participantes do Projeto, jovens, voluntários ou pesquisadores, é preciso manter-nos em alerta para não promover a naturalização de hierarquias, reforçando a colonialidade do poder, do pensamento, da cultura.

2.3.1 Pontes entre diferentes sujeitos

O Projeto, através de suas práticas dialógicas propostas nos encontros poderá servir para cultivar nos jovens uma postura crítica diante de suas situações existenciais. Um dos desafios, dentro do Projeto, é identificar e destacar lideranças entre os jovens. A primeira fase tem vários jovens que estão em destaque, como relata Leonardo Rodrigues. O mais celebrado dentre os jovens é Dione Torquato por ter alcançado destaque a nível local, nacional e internacional.

Isso foi se desdobrando e tal e isso deu um barulho, criou um desenvolvimento que ficou bem invisível ao ponto de, um dos personagens, se tornar diretor de juventude. Não lembro se eles chamam Diretor, Secretário do Conselho Nacional de populações extrativistas, que é o Dione Torquato, lá de Tefé. E que depois, ele se tornou representante das populações extrativistas no Conselho Nacional de juventude. Então, esses resultados, e o Dione é um exemplo por que é um expoente que chama atenção porque foi muito longe. O sujeito chegar à representação do CONJUVE é realmente um resultado expressivo. Não é o único, longe disso, mas a gente traz ele porque ele é um exemplo [...] que foi longe o suficiente para os outros resultados aparecerem também. Mas, na verdade, o Dione é parte do processo. “Ah, mas vocês que formaram Dione, formaram esses meninos novos”. Não. **A gente oportunizou** eles. Esses meninos já eram brilhantes. O Dione, ele já tinha esse vocação; o Huéfeson, o “Pety”, a Nayara, a turma, Maria. Essa turma **já tinha competência**. Só que **não tinha oportunidade**. A gente **oportunizou** para eles **se expressarem**, pra eles **entrar em contato** com outras instituições, para eles **circularem territórios**, para eles **fazerem contatos** com outras instituições públicas e de organização da sociedade civil. Então, na verdade, a gente só deu esse empurrãozinho de pessoas. E, lógico, **um empurrãozinho qualificado**, com

informação, com conhecimento, com técnica, com contato. E aí eles brilharam, né? E aí foi bonito isso. (Entrevista Leonardo da Silveira Rodrigues, 04/06/18, grifos nossos).

A ênfase na narrativa está na questão de se promover oportunidades as mais variadas para uma formação social qualificada que proporcionasse aos jovens uma articulação em vários ambientes, que o narrador chama de “empurrãozinho qualificado”, cujo foco está no fazer dos jovens, não apenas no fazer do educador. Mas, de uma forma ou de outra todos aproveitaram as pontes que os encontros buscam construir entre diferentes sujeitos através de intercâmbios em que compartilharam experiências, conheceram instituições e exerceram seu protagonismo diante de necessidades constatadas em suas comunidades.

Dione Torquato do Nascimento relata que foi através do Projeto que conheceu Manoel Cunha, ex-presidente do CNS que, na época [15 a 20/03/2012] participou no 12º Módulo, na comunidade Bom Jesus, numa roda de conversa, na qual explicou sua própria formação enquanto liderança e da importância da formação social nas comunidades extrativistas. Este encontro foi muito importante para o jovem, como ele relata em sua narrativa:

Na época, o nosso diretor regional, que era, na época, Presidente, que é o Manoel. Conheceu as atividades com o projeto de formação da juventude, que é o Projeto Jovens Protagonistas. Quando ele foi em Tefé, em 2011, que ele nos conheceu. E aí me conheceu pessoalmente. Ele falou: ó e fez o convite pessoalmente. “Ó, você é uma pessoa que não pode ficar aqui só. Suas ideias tem que ir para o mundo”. E foi com **base nessa confiança**. E ele disse para mim: “ó, se você quiser, tiver disponibilidade, eu garanto, como presidente, fazer a indicação política”. E aí, depois, é claro. Foi um processo muito delicado porque você passa por votação no estado e aí depois por votação nacional pra poder ser eleito. E era uma das minhas atividades, nesta indicação política, convencer tanto o Estado no qual eu representava que era o Amazonas. Quanto os outros Estados que eu teria **condições de assumir uma diretoria executiva** dentro do CNS e de **emoção no trabalho**. Quando cheguei no CNS tive um pouco dessa dificuldade porque havia uma. Primeiro, uma **participação muito pequena da juventude** que não deixa de ser preocupante. Tanto com esse processo de transição e da formação contínua, que é o movimento. Afinal, o movimento é coisa que flui, que vai, que vem. E preocupado com isso que via. Que **tinha muito pouca liderança**. Que não deixava de ser uma realidade local também. Sabe? Pessoas que vive há bastante tempo no movimento. Que estão há 30, 40 anos, 19 anos. E um grupo que tá chegando agora, **sem uma base preparada**. O que, de certa forma, a gente deixou de fazer a formação social, a política social nesse Brasil, no país. E não só no Brasil, mas em outros países também, ainda é muito fraco. A gente precisa criar mais autonomia pra isso, criar mais espaços (Entrevista Dione Torquato do Nascimento, 24/02/2017, grifos nossos).

Tal contato entre um jovem militante local e um militante com anos de experiência à frente de um movimento social reconhecido nacional e internacionalmente propiciou o início da concretização de um ideal, de um sonho acalentado desde sua infância quando,

acompanhando seus pais, decidiu que sua carreira deveria servir para ser um porta voz de sua gente junto ao Governo, de forma que fossem ouvidos.

Eu como tenho um princípio de ser **filho de liderança** de comunidade, inclusive minha mãe trabalhava também no processo de organização, ajudou a mobilizar e criar muitas das comunidades local, as pessoas em grupos. Isso foi trazendo, foi como uma **atração** para mim, despertar a curiosidade de como que era trabalhar nisso. Tanto pelo interesse porque eu via que umas coisas que meus pais faziam, mas também o interesse por ver, naquele processo de gestão e organização daquelas pessoas que, de certa forma, estavam “amparados pelo governo” tanta **exclusão**. E aí eu queria encontrar uma forma de trabalhar e ver como que a gente poderia, é o que eu chamo de **levar a voz** para que o Governo percebesse que lá existe pessoas, que pessoas que têm os mesmos, que tem valores, conhecimentos, e que precisam, de certa forma, de estar no mundo mais igual para todos, né? (Entrevista Dione Torquato do Nascimento, 24/02/2017, grifos nossos)

Nos dois trechos de sua entrevista o jovem extrativista ressalta sua identidade com as populações extrativistas, seu esforço e desejo tanto em que haja mais formação social que, conforme sua análise, “de certa forma, a gente deixou de fazer a formação social, a política social” no Brasil, sendo, portanto, necessária a criação de espaços para tal formação, a exemplo do Projeto Jovens Protagonistas. Bem como em representar sua gente junto ao Governo como uma voz que traz resultados concretos para as comunidades, reforçando o ideal de igualdade entre os seres humanos, sejam moradores de um território urbano, rural ou “ribeirinho”.

2.3.2 Ponte para diferentes oportunidades

Esta base é fundamental porque instrumentaliza os jovens no uso de importantes ferramentas que podem abrir inúmeras oportunidades. A experiência narrada por Tatiana M. M. de Souza parece demonstrar que os jovens souberam aproveitar o espaço dos encontros e se puseram em ação, mobilizados pelo bem comum.

E aí, a partir daí, a gente, com os encontros jovem acontecendo, a gente, com um grupo de jovens já reunido, a gente ia **perguntando** o que que ele eles gostariam de conversar. E é curioso, sim, porque as temáticas de saúde e educação sempre apareceram. [...] E os encontros promovidos geraram, por exemplo, na FLONA, o pessoal entrou até com ação no ministério sobre a situação da educação. [...] Fizeram um levantamento: “Qual que é a situação das escolas”, “Qual que é a situação da saúde”. “Como que é o acesso à saúde”. E começaram a pedir direitos. E carta para prefeito. Muito legal, assim ver os meninos **se mobilizando**. E **querendo fazer** parte das associações, **querendo participar** das reuniões de Conselho e pleitear a cadeira. Entender um pouco mais da política mesmo, de como que funciona esse jogo de poderes e acesso a direitos que já existem. E o último encontro de fechamento do projeto lá foi um curso de introdução à política. Pra o pessoal entender como que é o funcionamento do Estado, como que funciona as políticas

públicas, como que acessa isso, como se escreve projeto para conseguir dinheiro para eles buscarem as coisas deles, saneamento básico. Eles podem escrever projetos pra conseguir dinheiro pra construir. Lá as necessidades são muito básicas, desde água potável, de banheiro. E aí é **instrumentalizar** o pessoal. Muito legal assim. Porque as pessoas estão prontas. Só **falta oportunidade** mesmo. Você viu o Dione estava pronto lá na comunidade. A gente não fez nada. A gente fez o quê? **Ponte. Contato.** E aí ele cresceu. Foi embora, circula em Brasília, pleiteando recurso e política pública para região. Projeto muito bonito e trabalhar com jovens é muito bom (Entrevista Tatiana M. M. de Souza ao Prof. Dr. Guilherme G; de Figueiredo, 04/06/18, grifos nossos).

Nos parece ser possível notar o compromisso descolonizador inscrito no tempo investido em conversas, questionamentos, e mais conversas demonstrando a vivência em diálogo. “E ser dialógico [...] é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade” (FREIRE, 1983, p. 28).

Esse “encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 1983, p. 28), é caracterizado pela dialogicidade, que imprime mais que um referencial teórico, um compromisso concreto, prático com as bases, com os sujeitos do Projeto. Esta pode ser uma das maneiras de iniciar o processo de descolonizar. Além dos aspectos colocados acima, há um importante aspecto mais local. A importância desses contatos na vida familiar e acadêmica dos jovens, como exemplificado por João:

E, aí, o interessante é que, dois anos depois e, tipo assim. Não por culpa de meus pais. Mas, provavelmente, os planos deles não eram de me colocar para estudar. Porque é um lado, assim. **É uma coisa de família.** [...] Terminavam ali a série que aquela comunidade possibilitava, e aí tinha que ficar lá. Tinha que ficar na roça. **Tinha que ficar ajudando** lá no que podia e tal. E aí, quando eu fui tendo contato, mais contato com o projeto e algumas pessoas do projeto, assim como Huéfeson, e com outros membros do ICMBio. Chegavam com o meu pai e com a minha mãe e, tipo, falavam que não era dessa forma e **tentavam aconselhá-los** da melhor forma possível. Qual era o melhor caminho a seguir. “Ah, tem que botar os meninos pra estudar. Eles precisam de uma oportunidade. Eles precisam de uma qualidade de vida melhor. E, graças a isso, **graças a essas informações** que nós fomos tendo, foi que a gente conseguiu. E eu consegui, graças a Deus, avançar nos meus estudos. Então, o projeto teve sim, esses lados realmente, essas experiências marcantes e que eu jamais vou esquecer na minha vida (Entrevista João, via whatsapp, 11/06/2018, grifos nossos).

Este aspecto é importante por demonstrar não haver, entre os comunitários a cultura de enviar jovem para estudar, pois, numa família tradicional comunitária, espera-se que o filho ajude seus pais na produção, na agricultura familiar, como exemplificado no relato acima. No entanto, esta explicação não é suficiente, nem completa, pois existem outras famílias que se preocupam em enviar seus filhos à cidade para estudar, como explica o jovem extrativista Huéfeson Falcão:

[...] minha alfabetização se deu na comunidade ao qual eu morava e a partir daí eu vim estudar na cidade, mais ou menos com 7 anos de idade. Tendo em vista as dificuldades da educação na comunidade, né? Então, quando se quer algo, os pais querem algo melhor para os filhos, melhor educação, melhor condições de vida, geralmente busca isso fora, **na cidade onde tem mais acesso** a esses meios e daí eu vim para cidade. E aqui na cidade tô cursando agora nível superior. Fazendo o curso de geografia (Entrevista Huéfeson Falcão dos Santos, 17/01/2018, grifos nossos).

Além disso, há inúmeras outras razões complementares à explicação cultural: estrutural, de sistema governamental, de recursos financeiros, de formação profissional desses comunitários. Como delineado na epígrafe deste capítulo, há uma intencionalidade “generosa” que permite a perpetuação concreta da situação opressora, sem a qual não haveria razão para existência de uma figura como o “colonizador de boa vontade” (MEMMI, 2007). Os homens e mulheres do campo, em sua maioria, não dominam os conhecimentos para viver na área urbana, seus saberes e competências estão ligados ao cultivo da terra, de onde retiram o seu sustento (FANON, 1968). São famílias pobres, expropriadas de suas ferramentas de trabalho. Como nos lembra Césaire (1978), seres humanos convertidos em coisas, objetos, expostos à exploração as mais diversas, num ritmo desumano de trabalho, na tentativa em manter duas residências, na comunidade e na cidade, para não privar seus filhos da tão sonhada educação.

Educação prometida como um induto para uma vida melhor. Mas será esta uma concepção descolonizadora? Não seria mais um “embuste”, conforme Césaire (1978), de um “projeto colonial” que “coisifica”, “desciviliza” o ser humano? A luta por educação é comum à maioria dos jovens extrativistas, como narrada por João:

Nasci e me criei na comunidade São João do Mulato onde permaneci até 2012, até o meus 14 anos de idade. Lá eu também estudei até o nono ano do Ensino Fundamental. E aí é um fato curioso a respeito da minha escolaridade neste local, é que lá **não tinha o Ensino Médio** [...]. Conclui meu ensino fundamental e tive que ficar dois anos parado dos estudos, longe da Escola. Nós não tínhamos **condições financeiras** suficiente para nos mudarmos para cidade [...]. E aí eu tive que ficar parado Até que a minha família conseguisse uma estrutura financeira um pouquinho mais adequada para a cidade. E aí conseguimos em 2013 nos mudar para a cidade de Alvarães, onde eu dei início ao meu nível Médio. Aí, uma coisa é bastante interessante também é que passaram-se apenas uns 3 ou 4 meses e, minha família, por um **problema financeiro** teve que **retornar para a Comunidade** São João do Mulato. Minha mãe, meu pai e alguns outros membros. Onde estão até hoje. E aí ficando assim, lá na cidade de Alvarães, apenas um irmão meu, que ainda estava fazendo Ensino Médio, uma irmã e eu. Porém, em 2015, eu consegui concluir o Ensino Médio e me mudei para Manaus para ingressar no Ensino Superior. Meu irmão conseguiu concluir Ensino Médio, em 2016, e retornou para comunidade e também optou por ficar parado e não quis mais continuar seus estudos. Minha irmã conseguiu terminar, já em 2017, o nível Médio dela e também optou por ficar lá na cidade. Porém, sem estudar. Não quis também dar sequência aos estudos. Assim restou apenas eu da família, de uma família de 11 irmãos [...] cursando o Ensino Superior. (Entrevista João, via whatsapp, em 11/06/2018).

Este, um dentre tantas outras histórias similares, notifica o difícil acesso ao bem público da Educação Básica, como exposto por Dione Torquato [no tópico 2.3.1]. Mas, apesar das dificuldades, conforme Huéfeson, atual facilitador do Projeto Jovens Protagonistas, os Encontros tem contribuído para que os jovens percebam que, sim, são capazes de conquistar, de acessar o Ensino Superior:

Olha, nesse projeto [...] o resultado desse processo de Educação é um processo a longo prazo, né? As coisas vão acontecendo simultaneamente. Com o projeto a gente não desenha o resultado, a gente não escolhe o resultado do projeto, eles acontecem. Então, por exemplo, hoje temos o Dione que está na Secretaria Nacional de Juventude do Conselho Nacional das populações extrativistas que a gente começou a discutir a representatividade nesse Conselho, nesses encontros. Temos **jovens** que, a partir da gente, foi de **apoio do projeto**, que faz tá **fazendo faculdade fora**. Tem jovens que [...] **construiu família** e tudo mais [...] Eu **nunca vi** os jovens, por exemplo, que participaram desse projeto, que continuam na comunidade, **sendo pego por qualquer fiscalização** ambiental na FLONA. Isso pode ser um resultado? Pode ser né? Não deixa de ser por que passou por um processo de educação política e sócio ambiental nesse projeto. E outros também que **estão em outros movimentos e outros espaços**, estão nas universidades, que para nós era difícil. A gente era, a universidade era algo quase utópico para nós na época e que a partir daí a **gente viu que não era aquilo que a gente pensava**. O jovem extrativista também podia ter um nível superior. **Consegue fazer**. E daí temos jovens fazendo engenharia mecânica, tem jovem fazendo bioquímica, tem jovens, como eu, fazendo geografia, tem jovens fazendo matemática, tem jovens [...] que vai começar agora, que vieram desse projeto. Passaram por esse processo formativo do projeto jovens protagonistas. Então, é resultado? Acredito que sim, que é resultado também desse processo de formação [...] a partir desses processos de educação que a gente vem desenvolvendo (Entrevista Huéfeson Falcão dos Santos, 17/01/2018, grifos nossos).

As relações com os diferentes sujeitos promovidos pelos Encontros de Jovens Protagonistas serviram de base para que a juventude extrativista da FLONA de Tefé percebesse que não eram assim tão diferentes dos jovens da cidade. Ainda assim, aqui cabe-nos questionar o nosso fazer junto aos jovens, porque longe de reforçar o colonialismo, aparentemente, todos comungamos do ideal da descolonização. Descolonização de território, de pensamento e de cultura, oportunizando contatos, promovidos pelos encontros, os quais podem ser apropriados pelos próprios jovens que, assumindo sua autonomia, crescem no processo de *ser mais*.

2.3.3 Ponte que conecta diferentes instituições

Parceria entre diferentes instituições tem sido uma marca do Projeto desde seu início. Sendo que, no início a ênfase maior estava sobre a equipe do ICMBio, primeiro por ser a fase de implantação do mesmo, segundo por seus temas [ver Tabela 1] serem do domínio dos

analistas. Já na terceira fase, na retomada dos Encontros, Huéfeson explica que buscou trazer parceiros “para ajudar na execução e somando com a gente nesse projeto e aí veio a UEA através do professor Guilherme, veio Rádios Livres”, além da APAFE “que foi uma das promotoras do projeto, o ICMBio e a Prefeitura, dentre outros movimentos que foram aderindo no decorrer da execução do projeto” (Entrevista Huéfeson Falcão dos Santos, 17/01/2018).

Dione Torquato, ao falar sobre o Projeto, também aponta a importância da continuidade à construção dessa ponte entre diferentes parceiros:

[...] nesse momento eu não poderia deixar de agradecer também o empenho da **mobilização** de um jovem que atua muito na articulação local que é o Huéfeson [...] que está nesse processo de mobilização junto com os parceiros. **Construindo parcerias** é um **porta voz** também ali no **regional** daqui. [...] Eu já deixo, desde já, os meus agradecimentos também por esse trabalho, porque o trabalho só foi o **sucesso** que tem hoje, graças às **parcerias** (Depoimento Dione Torquato à Rádio Xibé, 9º Encontro, 02/07/2017, grifos nossos).

Esta estratégia, que busca oportunizar o protagonismo da juventude, é uma prática adotada desde o início do Projeto também estimulada pela equipe atual, como o militante de comunicação popular, pesquisador e docente no CEST-UEA, Guilherme Gitahy de Figueiredo. O professor, como é comumente chamado entre os jovens, foi convidado a participar do Projeto Jovens Protagonistas desde sua implantação [2011], por Leonardo Rodrigues, não podendo atender tal convite em virtude de estar fazendo seu doutorado e as diversas outras funções que o acometiam na época. Quando Huéfeson Falcão retomou as atividades do Encontro de Jovens Protagonistas [2015] também convidou o professor, pois já mantinham contato através da militância em rádios livres¹⁹. Sua contribuição inicial foi indireta, servindo de ponte entre o Projeto e diferentes instituições ou movimentos, indicando jovens para participar das atividades. Tal prática destinava-se a dar visibilidade àqueles que não tinham tido a oportunidade de ministrar uma palestra ou oficina. Como expõe em sua entrevista:

Então, isso é uma coisa. Essa prática que eu tinha nessa época de quando recebia convite indicar outras pessoas, eu acho que é uma coisa que eu venho fazendo há bastante tempo, que é **aproveitar a visibilidade** que o nosso coletivo e, principalmente, eu como militante de rádio livre e de mídia independente, que atua nessa área há muitos e muitos anos. E [...] através da atuação acadêmica, ao transformar pesquisa, enfim, o trabalho docente e científico numa ferramenta para

¹⁹ Uma das atividades relatadas no Plano de Ações, a segunda fase do Projeto, incluía a divulgação da Floresta Nacional de Tefé através de um programa semanal de rádio pensado e executado por jovens extrativistas que, sendo obrigados a sair de sua comunidade para concluir sua educação escolar, estavam morando na cidade de Tefé.

essas lutas [...] E vou dar um exemplo bem concreto disso. Teve uma vez que eu tinha acabado de defender meu doutorado e eu avisei algumas listas de discussão na internet [...] e essa divulgação automaticamente gerou um convite pra submeter um projeto num edital da universidade Federal de Pernambuco e eu passei essa dica, na época, pra o Gleidson. Um outro militante, indígena também, Cocama, que participou muitos anos do nosso movimento aqui em Tefé. E ele criou um projeto. Foi aprovado como primeiro lugar. [...] Essas ferramentas da Academia quando a gente se apropria delas pra o movimento social, elas **abrem muitas portas**. [...]. Então é claro que, por exemplo, a gente tem um movimento aqui de um estudante e um professor junto, atuando independentemente das estruturas acadêmicas, atuando com o movimento social, mas, mesmo que nesse movimento todos sejam considerados iguais, o professor acaba tendo mais visibilidade. Principalmente pra fora do grupo. Isso ajuda **abrir portas e criar oportunidades**. [...] Então, quem tá numa posição de mais destaque usar isso como uma **espécie de catapulta pra outras pessoas**, uma espécie de enfim, algo que possa **abrir portas pra outras pessoas** que precisam de oportunidades para estar se desenvolvendo e assumindo um protagonismo maior. [...] Então, no início era isso, eu ajudava indicando essas pessoas e eu pedia fotos, gravava relatos, porque tem isso, né? Como eu sou pesquisador, como além de contribuir com esses projetos, levando principalmente com a comunicação, trabalhar isso como militante, como extensão universitária, trabalhar isso como professor. Trabalho isso como pesquisador. Também pesquisei esse mundo de comunicação popular. Então fui fazendo essa documentação. E, no começo a minha relação foi essa de estar **ajudando a criar essas pontes**, mas ao mesmo tempo, procurando documentar, pelo menos essa parte mais relacionada com a comunicação (Entrevista Guilherme Gitahy de Figueiredo, 10/06/18, grifos nossos).

Essas oportunidades dadas aos jovens estimulam o protagonismo, contribuindo para que o mesmo perceba-se capaz de desenvolver uma atividade, de se desenvolver como liderança, ganhando segurança antes, durante e depois do processo.

Ponte que oportuniza a execução da metodologia *Ajuri de Projetos*, discutida no capítulo anterior, onde todos podem contribuir com as habilidades, competências e ferramentas que possuem, elaborando, construindo “híbridos” que articulam diferentes lutas e diferentes atores que não apenas estão envolvidos numa atividade criativa no Encontro de Jovens, mas que, para além desse momento, passam a construir juntos também, trabalhando em algo que não havia anteriormente, conforme análise relatada pelo professor Guilherme G. de Figueiredo ao refletir acerca de sua própria contribuição para a construção do Projeto Jovens Protagonistas.

E a gente nesses encontros a gente compartilhava não só saberes, mas também a gente articulava ações. Então, desses encontros nasciam vários tipos de oficinas, de visitas a rádios, de visita ao Marajá. [...] O estilo de atuar, esse estilo de facilitar as pessoas, de levarem diferentes projetos e trabalharem juntos, acho que contribuiu também. Tem muitos pontos em comum com o Verde Perto. Mas, eu acho que [...] uma peculiaridade do [...] Projeto Jovens Protagonistas é a ideia de fazer **híbridos**. Então, ao invés de, num encontro simplesmente somar com projetos diferentes. Então uma pessoa vai lá e fala de, sei lá, prevenção às drogas, aí uma outra pessoa vai lá e fala de rádio, poderiam ser simplesmente coisas paralelas, sem conexão direta. Então, você reserva um tempo pra uma atividade, reserva um outro tempo pra outra, mas, não, necessariamente ter um diálogo das duas. E uma coisa que eu acho

que é bem a cara do “Ajuri de Projetos”, [...] nas nossas reuniões preparatórias dos jovens protagonistas, foi esses **híbridos**. Então, assim, uma coisa que o Verde Perto já tinha, conforme a entrevista com o professor Leonardo, era juntar linguagens. [...] Esse tipo de mistura de teoria com certos tipos de linguagem era uma das características principais do Verde Perto que a gente também trabalhava, mesmo sem saber, sem conhecer o outro. [...] Mas, agora, [...] Existem outras situações mais criativas do que isso. Num sentido de **articular** realmente **diferentes lutas**, mais do que juntar diferentes linguagens e diferentes conteúdos, você **articular diferentes lutas, diferentes atores**, que não só fazem algo mais criativo por estar articulando juntos o mesmo encontro, mas porque, a partir dali, podem estar **construindo juntos** também. Então, mais ou menos essa a ideia (Entrevista Guilherme Gitahy de Figueiredo, 10/06/18, grifos nossos).

Nesta reflexão o docente delinea sua contribuição a partir da análise de uma maneira de fazer própria sua e de seus orientandos e/ou militantes. Refletindo acerca da metodologia “Ajuri de Projetos” parece possível perceber tais articulações híbridas que, diferente da perspectiva biológica, possibilita o surgimento de algo novo, uma construção que permite atuação de diferentes instituições, movimentos, sujeitos, apesar da complexidade de interesses e objetivos.

2.3.4 Ponte para compartilhar diferentes experiências e conhecimentos

Um exemplo concreto desta hibridez que o Projeto Jovens Protagonistas pode proporcionar pode ser o encontro coordenado pelo movimento de rádios livres no Marajaí que proporcionou o contato entre pessoas de diferentes locais [FLONA de Tefé, Rio de Janeiro, Santo Antonio do Içá, Peru, dentre outros] e movimentos, como indígena, Rádio Xibé, Jovens Protagonistas e outros voluntários numa tentativa, ainda que não totalmente alcançada, de articular um diálogo mais amplo de horizontalidade e solidariedade.

O projeto como espaço ponte para construção de novos conhecimentos, tanto do público juvenil como dos adultos que os acompanham nessas atividades de intercâmbio. Uma das participantes do evento que estava acompanhando sua filha relatou sua experiência como algo revelador. Que a fez refletir e compreender acerca da concreta possibilidade de que qualquer um pode se libertar da “caixinha” em que estava, abrindo os olhos para muitos conhecimentos e aprender, sem importar a idade:

Foi do Marajaí. Eu achei muito importante porque tinha pessoas de muitos lugares né? E cada pessoa trazia um assunto diferente, entendeu? Tinha gente do Rio de Janeiro, tinha gente do Pará, tinha do Peru, né? E aí tinha um outro senhor [...] lá do Santo Antônio do Içá. Aí, cada um trazia uma coisa assim e tudo aquilo [...] que eles falavam serve pra gente, pra um aprendizado, né? Por que eu **fiquei observando** ali, olhando. Quando eu cheguei **em casa** [...] e fui pensar o que eu vivi lá atrás e era

como se eu, antes assim **eu vivesse dentro de uma caixinha** ali. Só ouvindo né? E **não conhecia nada**, não conhecia nada. E ali eu comecei a **abrir meus olhos** que nem a gente [...] diz assim: “Ah eu já tô ficando velha e não tenho mais o que aprender”. Mas eu descobri que mesmo a gente ficando já com uma idade mais avançada, mas a gente sempre aprende. [...] E eu vi que a gente não sabia de nada. Não sei de nada. [...] E nesse [referindo-se ao 10º Encontro de Jovens Protagonistas] agora também **eu tô vendo** que a gente aprende né? Cada vez que a gente vai, **a gente aprende** uma coisa nova. Não dá pra decorar tudo, né? A gente guarda um pouquinho de algumas coisas (Entrevista Maria Francisca Ataíde, 10º Encontro na Comunidade São Francisco do Arraia, 03/09/2017, grifos nossos).

Para Etiane Menezes da Silva, jovem universitária que apoia o Projeto Jovens Protagonistas, o compartilhar experiências com os jovens é um privilégio, pois na sua concepção, o aprendizado é mútuo. Como ela explica: “Eu aprendi muito mesmo sobre o grêmio na ação com eles. [...] Foi um trabalho bem significativo [...] foi um caminho de mudanças para mim como para eles. [...] A vergonha que eles começaram a perder. A refletir mais sobre as questões mais sociais” (Entrevista Etiane Menezes da Silva, 05/05/2018). A jovem tece sua narrativa se colocando na mesma posição dos jovens a quem ministra oficinas. Como jovem que tem que lidar com desafios, timidez, superar medos:

Bom, meu nome é Etiane. Tenho 22 anos. Sou do curso de pedagogia, estou no sexto período. Também participo nas oficinas da FLONA. [...] Eu sempre vi os jovens [...] quando eu estudava no ensino médio [...] lembro que até uma vez eu quis participar, mas eu queria participar sem entender o que era Grêmio, né? Mas como eu era muito tímida assim, [...] eu queria participar, mas tinha vergonha. E acabava me restringindo. [...] Então no segundo período de pedagogia o professor trouxe essa proposta da gente fazer um projeto dentro da escola²⁰. Mas o tema do nosso projeto era “*Incentivando Autonomia do Discente*”. Como? A gente? Eu, particularmente, como universitária, eu própria, quando eu olhei para esse tema “incentivando autonomia do discente”, como que eu posso incentivar autonomia do discente se eu própria, eu não tenho autonomia? [...] Nós levamos para eles [...] trabalhando na reflexão de músicas que fazem refletir do tempo com medo. Porque a gente tem que tirar esse medo para a gente poder participar. Ninguém participa com medo, porque o medo de certa forma restringe a gente (Entrevista Etiane Menezes da Silva, 05/05/2018).

Idealizando ainda a própria universidade como participante de projetos sociais que venham beneficiar tais populações, com contribuições não apenas da universidade, mas de todos os sujeitos que participam do Projeto Jovens Protagonistas, uma construção conjunta que, segundo a perspectiva da jovem acadêmica de Pedagogia, irá valorizar todos os conhecimentos, os diferentes saberes:

Eu continuo o trabalho com o grêmio estudantil. Também, assim, é algo legal a universidade participar nesses projetos porque é um projeto que, querendo ou não, vem dizer de mudança [...] Projetos como esse [referindo-se ao grêmio estudantil],

²⁰ Falando da Escola Frei André da Costa, onde tentou articular com sua equipe e os jovens da escola a reativação do grêmio estudantil. Experiência que compartilhou com os jovens protagonistas e que os estimulou a trabalhar para a criação do seu próprio grêmio na Escola Municipal São Sebastião do Curumitá.

ou outro tipo de projetos que são trabalhados na universidade, a gente pode levar para os jovens conhecer também. Isso assim **vai mudar tanto a nossa vida como vai mudar a vida deles**. Então é importante, assim, que a universidade. Sair da sala de aula, ou seja, da Universidade mesmo para levar uma extensão, a levar os nossos conhecimentos para serem **compartilhados** com outras pessoas que também têm conhecimentos pra compartilhar com a gente. Porque é isso que move o mundo, é isso que vai mover a universidade, é isso que vai mover, vai ocorrer as mudanças. E eu acho bem legal isso, a participação da Universidade, como também de outras instituições. **Todas as instituições se juntando**. Nossa! É tipo um choque de conhecimento, choque de contribuições que a gente pode estar tendo uns com os outros, aprendendo uns com os outros, no coletivo mesmo. **Isso muda**. Bom, eu continuo meu trabalho com jovens na FLONA, junto com o Huéfeson, o pessoal do ICMBio, o pessoal da Universidade, alguns professores da Universidade, que também sempre estão lá, do mestrado [...] sempre tá lá, ajudando a gente. Isso é bom, isso é gratificante. [...] Eu nunca pensei em ser convidada para participar de um encontro, sabe? Falando das minhas experiências e até dando uma entrevista aqui. Então, acho bem legal compartilhar isso, porque, assim, a gente, nós, universitários, a gente ainda está aprendendo mais, compartilhar essas experiências, compartilhar o que a gente está fazendo. Assim é um enorme prazer, porque o nosso conhecimento está sendo valorizado. Imagina o do pessoal, assim, dos ribeirinhos. Nossa! O meu conhecimento. O conhecimento de um professor doutor. O conhecimento de um ribeirinho. Nossa! São conhecimentos, assim, muito importantes para o ser humano em si. É bastante legal. (Entrevista Etiane Menezes da Silva, 05/05/2018, grifos nossos).

Essa perspectiva, ainda que idealista, manifesta um desejo e uma prática que articula a reflexão coletiva, buscando um aprendizado na comunhão, conforme a perspectiva freiriana. No entanto, faz-se necessário refletir acerca dos condicionamentos a que todos estamos sujeitos para que não se reitere uma visão “ingênua” do problema, uma vez que cada instituição, movimento e os seus sujeitos possuem interesses pouco evidentes e mesmo ocultos.

2.4 ESPAÇO REDE

A comunicação ampla torna-se possível, como nos diz Casanova (2007), “por um respeito ao diálogo das crenças, das ideologias, e das filosofias ligado à descolonização da vida cotidiana e dos “momentos estelares” da comunidade crescente, esboço de uma humanidade organizada (CASANOVA, 2007, p. 25). A preocupação em construir uma comunicação horizontalizada e que os sujeitos da mesma compreendam-se mutuamente parece ser um dos objetivos práticos do Projeto Jovens Protagonistas. Mas seria possível tal construção entendendo o contexto histórico de subalternidade a que as populações dos campos, das águas e das florestas tem estado submetidas?

Nos Encontros dos Jovens Protagonistas parece possível articular debates que ponham em diálogo diferentes sujeitos, com seus diferentes interesses, vindos de diferentes instituições e movimentos. Mas como tem sido feita tal articulação? Como poderá favorecer a construção de novos saberes, novas redes de contato, fortalecendo assim, como um todo, o movimento social, a resistência descolonialista? Casanova (2007) nos esclarece em seu texto *Colonialismo interno (uma redefinição)* que

A formação de **redes e organizações autônomas** coloca uma nova alternativa de luta com crescentes capacidades de enfrentar o sistema dominante enquanto articule e reestruture as forças heterogêneas que não somente dão um valor primordial à autonomia necessária, mas também à dignidade, irrenunciável, de pessoas e coletivos. Essas colocações não somente incluem um novo uso dos meios eletrônicos e de massas, mas também comunicações presenciais. Através de uns e outros a leitura e o diálogo coletivos **combinam** os espaços de reflexão, criação e atuação de pequenos grupos com os atos de massas com discursos dialogais (CASANOVA, 2007, p. 24, grifos nossos).

Redes e organizações autônoma que venha facilitar integração. No início, uma das percepções das analistas foi quanto à posição dos jovens e das mulheres. Estas ficavam restritas às atividades da cozinha, quando havia reuniões ou atividades nas comunidades (Entrevista Gabriella C. Scelza, via whatsapp, 01/06/2018).

Os jovens, segundo Gabriella C. Scelza, não entendiam bem o que estava acontecendo, mas alguns apareciam, “curiosos, mas muito acanhados, não se sentiam muito à vontade no espaço das reuniões das atividades”. Enquanto se envolviam nas atividades das comunidades, reuniões e festas, conhecendo as pessoas, sentiam “que existia uma necessidade grande de resgate e de integrar os jovens e as mulheres no contexto da gestão das unidades de conservação” (Entrevista Gabriella C. Scelza, via whatsapp, 01/06/2018).

Isto em razão de que tais sujeitos sociais trazem demandas e pontos de vistas diferentes, complementares. Por isso “a participação dessa turma no processo de gestão das unidades e no movimento social mais ampla, de forma geral, era muito importante, fundamental para fortalecer o que a gente estava fazendo ali no trabalho” (Entrevista Gabriella C. Scelza, via whatsapp, 01/06/2018). Assim, o Projeto poderá servir como um espaço de construção de redes que conectem sujeitos, como descrito acima, que estavam separados. Para que partilhem juntos suas diferentes ideias e propostas.

2.4.1 Rede de Jovens do Médio Solimões

Uma combinação que, resguardadas os limites geográficos, sociais e culturais da FLONA de Tefé, pode ser observada em algumas práticas do Encontro Jovem Protagonistas. Um exemplo pode ser dado no anseio mencionado por Manoel dos Santos Neto que, como vimos no capítulo anterior foi o jovem que levou a demanda ao Conselho para a retomada dos Encontros Jovens Protagonistas. Este jovem extrativista, continua seu trabalho de articulação com as comunidades para conduzir os jovens ao encontro e sonha com a formação de um único grupo de jovens.

Eu conheci o seu Guilherme, da UEA. Eu disse: Oh Professor, o **meu sonho** é fazer com que o Rio Curumitá, Rio Tefé, Rio Bauana, Solimões tenha **só um grupo**. Grupo de jovens do Médio Solimões. Não sei se isso vai, se Deus vai abençoar de acontecer. Mas já estamos já indo em três lugar já. Espero que no outro ano estejamos indo pro quarto. Graças ao Huéfeson aí que é o xerife do curso, porque eu, na verdade o que eu faço é só articular com as comunidades, levar os jovens. Quando eu entrei eu ainda era jovem, na época ainda. E, apesar da idade, eu aprendi muita coisa e espero aprender muito mais nesses encontros. Cada encontro que a gente faz é um novo ensinamento que a gente sai de lá aprendendo. Como esse último, recente, agora na comunidade da preciosa. Genial. Primeira vez que aquela comunidade recebeu um encontro desse. Nunca tinha recebido. E foi muito proveitoso lá pra aquele pessoal. Até lá em casa eles vão perguntar e aí já está marcado o dia quando vai ser o encontro? Quando é que vai ser o próximo encontro. Quando eles marcarem lá vocês vão saber. Isso mostra que eles estão se envolvendo, querem participar (Entrevista Manoel dos Santos Neto, 02/07/18, grifos nossos).

Este anseio parece revelar que há algumas dificuldades em se unir os grupos espalhados nos diferentes rios da FLONA de Tefé, mas marca também o alcance que o Projeto pode vir a alcançar. Uma vez que o foco do Projeto Jovens Protagonistas está na formação de autonomias espera-se que neste espaço haja estímulo para comunicação interativa e intercultural (CASANOVA, 2007) capaz de “articular comunidades e coletividades autônomas decididas a resistir às políticas neoliberais que combinam repressão, cooptação e corrupção para a intimidação e a sujeição” (CASANOVA, 2007, p. 25).

Um dos professores que estavam participando da oficina do grêmio estudantil [7º Encontro de Jovens] mencionou uma das dificuldades para concretização de tal rede: a falta de afinidade entre comunidades. Ele explica em sua narrativa a dificuldade sentida pelo corpo docente, em atividades de grupo, em conseguir grupos integrados. O formato geral engloba alunos de uma mesma comunidade. Sendo este um dos objetivos do trabalho docente, pensar modos de cultivar uma amizade entre os diferentes sujeitos na sala de aula.

Alunos mesmo daqui que **não tem muita afinidade com outros** de outras comunidades que tem aquela. Mas, agora não, **a gente já vê que já tem a ligação**. É

isso que a gente mais trabalha aqui na sala de aula também. Que ele já são acostumados só com os daqui e quando a gente marca um trabalho: “pessoal formar dupla”. Aí, fala é grupo? Aí só é grupo aqui da própria e os outros das outras comunidades. Aí eu digo: “não. Não vai ser assim não. É você com você”. Pra ter aquele intercâmbio, pra ficarem se conhecendo também. Pra ter também, como se diz, para ele se conversarem, pra ter também sobre a comunidade deles. Porque aqui em São Sebastião. Aqui é uma comunidade **dividida**. Negócio de **religião**, né? Aqui é dividida a religião. Vamos supor que 70% é evangélico e 30% católico. Aí, muitas das vezes, a gente quer fazer um evento escolar, aí muitos não querem (Entrevista Professor da Escola Municipal São Sebastião do Curumitá, 29/11/16, grifos nossos).

No entanto, uma análise mais acurada poderá ainda pensar em outros aspectos que estariam incluídas nessa complexa frase “não tem muita afinidade”. Podemos pensar na questão de preferências pessoais, estilos e gostos; a distância entre as comunidades; a questão religiosa, como descrita na narrativa do professor, dentre outras possibilidades. Pelo relato, feito em novembro de 2016, a união entre os jovens das diferentes comunidades estaria ainda se desenvolvendo, facilitado pelos contatos oportunistas nos Encontros de Jovens, além das atividades que os mesmos precisam articular a partir da oficina de grêmio, servindo como um mecanismo que está cooperando na superação das diferenças, na construção de uma amizade entre os mesmos.

Mas, **melhorou muito**. Até melhorou de uns tempos pra cá. Já melhorou muito a escola. Já estão fazendo até eventos. Há uns dois, três anos atrás teve gente que até **abandonou** por causa que a gente queria fazer de um jeito e os membros da comunidade, da diretoria da comunidade, entravam pra não fazer. De outro jeito. **Abandonou** já. Mas, **melhorou**. Com o grêmio já **melhorou mais um pouco**. A gente já viu que teve aquele **ligamento**. Já **começaram a se entrosar**, os alunos, começando a se entrosar. E aí tá indo, devagarzinho, estamos caminhando (Entrevista Professor da Escola Municipal São Sebastião do Curumitá, 29/11/16, grifos nossos).

Sendo processo ainda está embrionário. A relutância do narrador em assumir uma posição mostra a complexidade da situação, onde coexiste tanta a percepção de progresso nas relações, ainda que restrita à juventude que tem participado do Projeto no grêmio, como o abandono por causa da dificuldade em estabelecer um diálogo onde se alcance um consenso. O grêmio estudantil, como espaço de treinamento de cidadania, do exercício da dialogicidade [diálogo, conflito] é um espaço propício para construção de uma ligação que uma a juventude em torno de objetivos comuns.

2.4.2 Rede de Parceiros e de apoio

Dione Torquato, ao participar do 8º Encontro de Jovens Protagonistas na comunidade Estirão, como coordenador do grupo naquele evento, convidado pela Rádio Xibé que, na ocasião transmitia o encontro para a comunidade, fez um relato sobre o Projeto Jovens Protagonistas, ressaltando o papel transformador e fundamental do mesmo em sua formação social e de reunir, em torno de si, diferentes parcerias que, juntas fortalecem o movimento social na Floresta Nacional de Tefé, construindo “uma teia, uma rede de parcerias e de apoio”:

[...] falar do projeto de jovens protagonistas, pra mim, é mais que especial, né? Pelo que sou. [...] Então me sinto muito grato, estar participando mais de uma vez desse processo de mobilização de formação com a juventude. O projeto de jovens, como protagonista, a gente sonhou uma coisa pequena e hoje está como sonho realizado. Então o protagonista da FLONA de Tefé para o mundo. E eu que estou nessa atribuição de secretário de **articulação da juventude extrativista do Brasil**. E com isso, com a atribuição também de fazer parte da Articulação Nacional de Juventude de Povos e Comunidades Tradicionais [ANJPCTB] com mais de vinte mil jovens aí numa **rede de interlocução e ações**. Eu queria dizer que o Projeto de Jovens é tudo. Porque se não fosse o Projeto de Jovens certamente eu não teria conseguido os **status**, a **autonomia**, a **maturidade** e a **segurança**, inclusive, pra estar levando nossas ações ser um **porta voz** do Projeto de Jovens para outras unidades de conservação e para o mundo também. Estar empenhando o processo de jovem, como protagonista, desde o seu ato de criação, de implementação, lá em 2011 e até ele se tornar uma parte de políticas públicas no plano político anual, plurianual, dentro do Ministério do Meio Ambiente, pra mim, é uma coisa muito especial. [...] Embora o Projeto Jovens Protagonistas seja uma pequena ação, mas hoje é reconhecido pelo governo federal como uma política do governo. E era apenas um projeto. [...] Então é isso, eu acho que o projeto de jovens protagonistas formou vários times, sensibilizou várias lideranças. Tanto as que atuam, como eu, que estou hoje num âmbito de discussão a nível nacional, internacional. Mas também outros que estão dentro do Conselho Consultivo da Unidade que tão cumprindo o papel: como diretor da Associação e outros que continuam fazendo esse trabalho de mobilização da juventude local. Então é **uma teia, uma rede de parcerias, de apoios**. Protagonistas membros que se fazem somando nessa história de todos juntos. E aí, novamente, ressaltar o papel dos colaboradores e dos parceiros. A universidade, como sempre, desde que eu me entendo por gente na Floresta Nacional de Tefé, tem sido uma parceira da FLONA de Tefé com **diversos atores, diversos colaboradores** aqui, que já passaram e outros que estão se incluindo aí. [...] Nós que moramos na Floresta Nacional de Tefé sabemos que temos inúmeras dificuldades de orçamento, de logística, mas estamos muito gratos porque as ações que fazem acontecer por conta dessas **parcerias**. E a universidade, sem dúvida, a UEA, Universidade do estado do Amazonas tem sido uma parceira nesse processo (Entrevista Dione do Nascimento Torquato, 02/07/2017, grifos nossos).

A capacidade de reunir em torno de si diferentes parcerias é um desafio concreto à prática da dialogicidade, sendo bastante complexo articular diversos parceiros em cooperação com o Projeto, o qual inclui instituições governamentais, municipais, organizações da sociedade civil, IDSM, militantes do movimento social indígena, da juventude, de estudantes, de rádios livres e seus diferentes interesses e serviços. Esta proposta apresenta uma bem

perspectiva interessante analisada pelo Prof. Dr. Guilherme G. de Figueiredo quando discutia a respeito

2.4.3 Rede de relações horizontais e de solidariedade

Outro exemplo que pode ser dado numa possível formação de rede está também na concepção de redes de solidariedade e de horizontalidade, defendida também pelo professor Guilherme Gitahy de Figueiredo. Ao ser convidado, pelo jovem Dione Torquato, para participar do Quarto Encontro Nacional de Agroecologia [IV ENA], como um militante de comunicação popular, não mais como alguém que contribui com os povos ali na FLONA de Tefé, mas como alguém que já faz parte do movimento, essa compreensão de pertencimento causou uma reviravolta na pessoa do pesquisador, bem como na vontade de contribuir ainda mais com o Projeto Jovens Protagonistas, como ele mesmo declara:

Então isso é muito bonito. A gente ser tratado como membro, considerado um igual, ser considerado um companheiro de uma mesma luta. Mais do que alguém que, enfim, representando uma instituição, ou um outro movimento que apenas se alia pontualmente em algumas circunstâncias. Então isso foi uma reviravolta em termos da maneira como eu me percebo enquanto participante desse movimento. Mais do que um projeto da APAFE, faz parte de um movimento e me deixou muito mais curioso, muito mais como pesquisador porque como eu trabalho com, eu trato a pesquisa como instrumento pra fortalecer esses processos, como parte de uma práxis, de uma práxis dialógica. Durante um certo tempo quando a gente se aproxima de um novo parceiro, de um novo movimento que a gente não tinha tanto contato. Na medida em que isso tem continuidade, existe afinidade suficiente e o diálogo flui, essa construção coletiva ela avança, vai se tornando cada vez mais rica e apaixonante. [...] Estimulante. É muito rico. E com isso deu vontade de contribuir não só nos jovens protagonistas, mas de contribuir também em outras esferas. Como eu venho enfim, desde quando comecei na militância de rádios livres, em 99, e no CMI²¹ Tefé, nos anos de 2003, eu sempre me preocupei em **ajudar a construir redes**, um processo muito importante na luta social, na transformação social é ajudar construir redes. Porque **rede nada mais é do que construir laços de comunicação e solidariedade entre diversos atores**, ajudando a construir um mundo onde caibam muitos mundos. Então, **construir redes significa construir horizontalidades, construir solidariedades**, mais do que ser solidário num momento específico é você construir. Que se torne cotidiano. Que se torne uma prática constante, essas relações de comunicações e solidariedades. Então, **construir redes é fundamental**. Muitos movimentos tem preocupação em construir redes. [...] E, principalmente depois que eu entrei na Universidade eu fui me dando conta de que a democratização, que o mesmo processo que eu desejava e lutava pra que acontecesse na questão da comunicação, o mesmo processo tinha que acontecer com a arte, o mesmo processo tem que acontecer com a ciência, o mesmo processo tem que acontecer com a universidade. **Democratizar a universidade**. E, hoje, eu acredito que a ciência é uma das mais importantes que precisa ser democratizada. [...] A tecnologia da comunicação é, num certo sentido, fruto da ciência. Então, se você democratizar a tecnologia e não democratizar a ciência, é como se você

²¹ Centro de Mídia Independente.

distribui ovos, mas não distribui as galinhas. Você continua na mão de alguns. Não adianta você distribuir os ovos e a galinha, que produz os ovos, continua privilégio de uma classe, de uma elite. Então, nesse sentido, eu acho que **a democratização da ciência é fundamental**. Mas não existe, exatamente um movimento especificamente. [...] Eu acho que uma discussão mais profunda sobre descolonização da universidade elas acontecem dentro dos processos de pesquisa, dentro das salas de aula [...]. Então tem dois olhares aí. Um olhar de fora, que é um olhar de militante, lutando pela democratização da comunicação no movimento de rádios livres. Que olha pra outro movimento buscando uma aliança, buscando colaboração. É o olhar de fora. O outro, olhar de fora é esse de ser um professor universitário que procura trabalhar por uma **descolonização**, por uma apropriação, por uma democratização da ciência e da universidade. Mas tem consciência de que esse processo não aconteceu ainda, que é algo muito incipiente, é um processo muito incipiente (Entrevista Guilherme Gitahy de Figueiredo, 10/06/18, grifos nossos).

Para o militante a formação de redes está diretamente relacionada à construção de laços de solidariedade, laços de comunicação, laços baseados em relacionamentos horizontais que poderá contribuir para algo maior que seja a democratização da ciência, da universidade, por meio de um processo de descolonização cultural, do pensamento, da economia. Em seu discurso idealista articula uma prática que, conforme nos desafia Casanova (2007), não isola “categorias como o colonialismo interno de outras” lutas, pois estão conectadas historicamente (CASANOVA, 2007, p. 26).

2.4.4 Rede que conecta diferentes sujeitos da juventude brasileira

O desafio é estabelecer um espaço comunicativo, constituídos por uma diversidade de sujeitos ativos que pensem de forma independente, que pensem criticamente o Brasil de uma maneira em que tais diferenças estejam conectados entre si.

Tem aí as possibilidades de retornar para Tefé, de retornar pro Amazonas, e isso pesa demais, porque eu quero ver como é que foi, como é que tá, tanto o processo que começaram lá atrás, como o processo que a gente tá começando agora. E como que eu posso juntar esses grupos e criar uma **grande rede**. O meu sonho, o meu sonho profissional, assim, [...] pensando profissionalmente, [...] então, é **criar a grande rede de juventude extrativista, quilombola e indígena**, pra essa galera pensar o Brasil conectado entre si, sem passar pelo [...] MEC, pelo Governo. Chegar no Governo, mas já organizado. Colocar essa **galera em rede**, esse é o meu grande sonho (Entrevista Leonardo da Silveira Rodrigues ao Prof. Dr. Guilherme Gitahy de Figueiredo, 04/06/18, grifos nossos).

Esta, certamente, seria uma perspectiva quase utópica em razão de pretender colocar sujeitos que são pensados de maneiras tão diferentes e sempre desconectados uns dos outros, cada um com suas peculiaridades e interesses como se permanecessem resguardados sob fronteiras intransponíveis. No entanto, a vida é muito mais complexa do que nossas palavras

são capazes de articular. Os próprios sujeitos que participaram desta pesquisa servem como referenciais para pensar tal complexidade. Pois, o Projeto Jovens Protagonistas na Floresta Nacional de Tefé, como um espaço que favorece a construção de redes, é inclusivo e não pode descrever seus participantes apenas como jovens extrativistas. O que seria um reducionismo. Uma vez que suas atividades estão atreladas à outras atividades como a pesca, o turismo, o artesanato. São jovens, adolescentes e adultos que se articulam nos encontros. Para além da idade e estado civil [solteiros, namorados, noivos, casados, com filhos, sem filhos], há aqueles que se autodesignam extrativistas, universitários, negros, indígenas, militantes, uma pluralidade que coopera com a quebra de uma pretensa superioridade de um sobre o outro.

Esta perspectiva busca um compromisso semelhante ao delineado por Cusicanqui (2010) que pretende a construção de “uma pátria para todas e para todos”, tendo como central “uma noção de cidadania que não procura homogeneidade, mas diferença”. Que se designa “ao mesmo tempo, sendo um projeto de vocação hegemônica” que significa estar de modo prático “nas esferas da política e do Estado, supõe uma capacidade de organizar a sociedade à nossa imagem e semelhança construir um tecido intercultural duradouro e um conjunto de regras legítimas e estáveis de coexistência” (CUSICANQUI, 2010, p. 71).

2.5 UM ESPAÇO PROPÍCIO PARA ARTICULAR UMA “CIÊNCIA RIBEIRINHA”

O Projeto Jovens Protagonistas, discutido como um espaço criativo de ensino-aprendizagens, um espaço de formação política, que possibilita construção de pontes e redes pode servir à descolonização do ser e do pensamento. Uma construção baseada na dialogicidade freiriana, uma bricolagem que mistura diferentes diálogos, diferenças e acolhimentos, riqueza local e a diversidade de outros sujeitos. Uma construção que precisa aprender desenvolver uma escuta ativa para não cair no risco de reinventar a velha relação colonialista.

Se isto é verdade, tais categorias poderão servir de base para pensar diretrizes iniciais que favoreça uma possível construção de uma “ciência ribeirinha”, pois, conforme explicou Fabian em uma entrevista, quando falava sobre “o fato de a comunicação etnográfica ser regulada pelas estruturas comunicativas [...] dentro da comunidade de fala em que se trabalha” (FABIAN, 2006, p. 513) o que implica conhecer, compreender e seguir as regras da comunidade porque é nesse relacionamento, nessa construção feita “com eles e não sobre

eles” que tal atividade poderá ser concretizada com sucesso. No entanto, essa comunidade também precisa desenvolver uma cultura cada vez mais reflexiva de si, consciente de suas potencialidades e fragilidades.

Somente assim, acreditamos, será possível contribuir de forma prática, não apenas discursiva, com o processo de descolonização. Para a construção de uma ciência ribeirinha que nasce da relação de suas gentes com seu território, que valoriza a sua relação com a terra como uma dentre a “variedade de tipos de relação com a terra”, sem se tornar uma ciência fechada em si mesmo, porque reconhece sua incompletude e também está aberta a outros conhecimentos que venham agregar valor aos conhecimentos de seu povo.

Um primeiro passo pode ser dado em direção aos princípios, delineados por Leonardo Rodrigues na proposta Verde Perto Educação para o espaço construído pelo Projeto Jovens Protagonistas, os quais nos parecem também articuláveis para a construção de uma “ciência ribeirinha”, pois valoriza a existência coletiva e as riquezas locais, as riquezas regionais. Sem excluir a possibilidade de diálogo com os conhecimentos construído pela humanidade ao longo dos anos, pois a vida não está desconectada. Pelo contrário, como uma teia nossas relações são difíceis de demarcar por esta mesma complexidade de mútuas influências e confluências.

Primeira, a **construção é coletiva**, negociado; segundo, a gente **aproveita o que tem localmente**. [...] Então a gente aproveita o que tem local, porque localmente tem muita coisa rica. Por isso essa bricolagem. Porque essa mistura do diálogo fluido, do diálogo respeitoso, onde tenha verdadeiramente o espaço de ouvir e de falar, reconhecendo o outro, a diferença, acolhendo, e o espaço de aproveitamento do que existe ali. Vou fazer o melhor para o nosso objetivo, mas **com as ferramentas** que a gente tem localmente, **com as competências**, e **com as capacidade** que a gente tem naquele público, e tal, e tal. Até para valorizar esse outro aspecto, **valorizar a nossa riqueza territorial local**. Porque eu, sinceramente, não acredito nessa loucura de pensar um Parâmetro Curricular Nacional, de pensar um tema para ser trabalhado na escola do Brasil. Pô, o Brasil é muitos. Não justifica a gente trabalhar um mesmo tema, em todas as localidades. Tem alguns temas fundamentais que deverão ser trabalhados? É a mesma lógica. Ah, o ICMBio está me convidando. Mas o ICMBio gostaria que tal e tal tema acontecesse. Beleza. Isso é 30% do processo formativo. Então, o tema nacional é 30%, mais do que isso é delírio, é enfraquecer. É gerar monocultura. Monocultura num país tão poli ambiental, um país com tantos biomas? Peraí. A estratégia de agricultura, para pegar um recorte de agricultura da Amazônia, não é a mesma da estratégia de agricultura do Rio Grande do Sul. Ai, eu vou criar um processo pedagógico para ensinar mesma estratégia pra os dois, baseado no pensamento paulista? Não vai funcionar. [...] Então, essa [...] questão de trazer as discussões locais, e aproveitar a mão de obra local, é também um **processo de fortalecimento identitário**. Peraí, a gente é capaz de gerar nossa própria educação. E a gente dá resultado incrível. E o que a gente faz aqui, outras pessoas no Brasil estão olhando. **É bonito**. Então é fundamental que existam esses espaços de [...] fala e escuta e de construção. E que, depois que esteja construído o desejo, a gente quer isso pra esse módulo. Vamos buscar na nossa realidade. Legal. Como a gente realiza isso? Excepcionalmente a gente tem que

trazer gente de fora. Ok, isso faz parte. Porque isso também é importante, **pra enriquecer**. Porque não é que a gente tá fechado ao que vem de fora. Não. É que a gente, a princípio, trabalha também essa questão da identidade e busca, no novelo do conhecimento que existe ali. **Para complementar** com as lacunas, aí sim, trazendo ambientes externos, pessoas externas, assistência técnica externa. Não é fechado, não é estanque. **A vida não é estanque**. Mas, fundamentalmente, a gente trabalha com os recursos que tem localmente. Porque tem que ser sustentável (Entrevista de Leonardo Rodrigues ao Prof. Dr. Guilherme G. de Figueiredo, 04/06/18, grifos meus).

Trata-se de defender a riqueza local de cada território, incluindo a diferença como modo de enriquecer e complementar os saberes de sua gente. Nosso interlocutor aponta a plasticidade desse tipo de percepção que, baseada em suas experiências, seus conhecimentos e formação ambiental articula tais saberes como eixo concreto para educação popular. Uma possibilidade ou um possível caminho que favorece a “bricolagem” articulada por diferentes sujeitos e interesses no espaço disponibilizado pelo Encontro Jovens Protagonistas.

Uma construção dialógica que busca valorizar os diferentes saberes. Como insiste Dione Torquato, ao falar da necessidade de formação social, pois este é uma das habilidades básicas para construir conhecimentos descolonizados:

Outra coisa que é uma das coisas que a gente trabalha é com a formação social. Quando cheguei aqui [referindo-se ao CNS] foi uma coisa que me surpreendeu bastante também. Porque percebo que falta formação social pra trabalhar a base, mesmo nossas comunidades. Para que a gente tenha clareza de como fazer nossa reivindicação. Nossos desafios são tantos que a gente, às vezes, quer tudo ao mesmo tempo. E a gente acaba não tendo nada, porque, às vezes, a gente bate ou cobra de maneira equivocada. Aonde não é para cobrar. Então, a gente **precisa conhecer esse caminho**. E, por outro lado, o governo precisa conhecer, de fato, os valores que tem nessas comunidades tradicionais. E a gente tem uma riqueza muito grande. Tanto na forma da organização, que é um conceito que precisa avançar, mas a gente tem muito grande. Quanto nessa relação [...] entre o homem e a natureza. Que a gente fala, que a gente valoriza as questões ancestrais, a questão da conservação ambiental e outros tantos valores que a gente tem. Que, por outro lado, como isso anda tão abandonado, tão desprezado, por parte do Governo, a gente precisa até alertar nossos próprios extrativistas, que são as próprias comunidades tradicionais, de que eles têm esse conhecimento. Sabe? Porque hoje eles não se enxergam como dono desse conhecimento, detentora desse conhecimento, da maneira que são, e as riquezas que tem. Ele não vê como isso como tal. E a gente precisa, de certa forma, dizer: ó vocês tem sim. Isso é conhecimento. Isso é valor. Isso é riqueza. E o Brasil, por ser esse país megabiodiverso, precisa reconhecer essas diversidades e esses valores que a gente tem. Então a gente, o CNS também é essa organização que trabalha esse conceito de luta. E a gente vem sempre trabalhando isso nas unidades de conservação, na RESEX, nos projetos de assentamento, nas FLONAS. [...] Por que a gente considera muito isso também as formas individuais de cada grupo, de cada região. [...] Então, isso também tem sido **nosso desafio de trabalhar e tentar entender essas formas de organização diferentes**. Sempre com os pontos focais que vão fortalecendo as Unidades de conservação **através das nossas representações legais** lá, que são as associações, as cooperativas, os coletivos de jovens. Então a gente trabalha muito isso também nas unidades de conservação. (Entrevista Dione do Nascimento Torquato, 02/07/2017, grifos nossos).

Conhecimentos advindos da criação de sujeitos que, na práxis, na ação e na reflexão, pronunciam o mundo (FREIRE, 1987), sujeitos cognoscentes que, não temendo escutar o outro, por ser prática essencial para aprender a conversar com o outro, busca apoiá-lo ‘para que ele mesmo vença suas dificuldades na compreensão e na inteligência do objeto e que sua curiosidade seja mantida e estimulada’ durante todo o “processo de conhecer” (FREIRE, 1996, p. 119).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A denúncia de tudo quanto mutila a espécie humana e impede sua felicidade nasce da confiança no homem [...] agora, quando se imagina que a ciência nos ajudou a vencer o terror do desconhecido na Natureza somos escravos das pressões sociais que essa mesma ciência criou. Quando nos convidam a agir independentemente, pedimos modelos, sistemas, autoridades. Se quisermos verdadeiramente emancipar o homem do medo e da dor, então a denúncia do que hoje se chama razão e ciência é o melhor serviço que a razão pode pensar.

Horkheimer²²

Neste trabalho buscou-se identificar possíveis maneiras de compreender o Projeto Jovens Protagonistas como um espaço no qual seja possível a construção de processos descolonizadores tanto de conhecimentos e saberes como do ser. Iniciado e desenvolvido por uma equipe que incorpora múltiplos sujeitos e metodologias, o Projeto Jovens Protagonistas nos parece uma estratégia descolonizadora, na medida em que suas práticas e discurso se alinham à diferentes propostas articuladas tanto por pensadores dos Estudos Pós-Coloniais, da Opção Decolonial como de outras teorias alternativas que buscam a autonomia dos povos e a liberdade do homem.

Dentre os impedimentos à concretização dessa proposta podemos citar o contexto de colonialidade em que países subdesenvolvidos e excluídos do eixo europeu, mantém uma postura de dependência, subjugados à uma lógica capitalista / moderna / neoliberal / global em que se encontram. Essa posição de imobilidade é caracterizada por múltiplas formas de exploração, opressão, violência, de “sedução”, “ações paternalistas”, “desenvolvimentistas” que tornam tal contexto bastante complexo e, para alguns autores, torna o colonialismo um problema insolúvel. Esta visão fatalista desconsidera que os sujeitos que constituem as diferentes sociedades tem um modo particular de lidar com os diferentes contextos de poder em seu cotidiano, desencadeando uma multiplicidade de culturas (Certeau, 2014). Táticas

²² Citação no texto “Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas” de Marilena Chauí (CHAUI, 2011, p. 7).

criativas “inventadas” pelos “fracos” para lidar ou para contornar situações limitadas pelos “fortes”, aqueles que detêm não apenas “autoridade”, o “poder”, como as “ferramentas” e as “técnicas”, as quais deveriam estar divididas entre a humanidade que contribuiu para a sua construção, para a sua produção. Nesse “espaço” inserimos o nosso objeto de pesquisa, o Projeto Jovens Protagonistas.

Espaço que, na concepção de Certeau (2014), é o lugar “próprio” espacializado, onde os elementos de relação, no nosso caso, os participantes que atuam nos encontros de jovens protagonistas, articulam os elementos nele situados, os temas, as oficinas, pessoas de diferentes localidades, movimentos, atividades, culturas. Por intermédio das inúmeras interações entre os mesmos cria-se um “espaço” de experiências, vivências, maneiras de existir no mundo consigo mesmo e com os outros. Esta é uma concepção vital se considerarmos o elemento “despersonalizado” que o empreendimento colonial produz que, fundamentado em racismos, lhe era negado o “ser” no mundo, pois era tratado como um “objeto”, uma “coisa” que mal servia aos interesses da “alta” classe “civilizada” (CÉSAIRE, 1978; MEMMI, 2007; FANON; 1968). Obviamente há diferentes níveis dessa mutilação do eu, mas os condicionamentos internalizados por qualquer situação de exploração, opressão e violência, traz efeitos duradouros em qualquer ser humano.

Apesar dos permanentes efeitos que a situação colonial infringiu [infringe] a cada ser humano, seja colonizador, colonizado ou, na linguagem freiriana, opressor, oprimido, há algumas estratégias apontadas pelos autores anticolonialistas que serviram para explicar nosso problema de pesquisa: identificação das estruturas de opressão, objetivação do opressor/colonizador, inserção na luta de seu povo.

Nos parece que o processo de descolonização, na maioria de suas estratégias, está fundamentado na conquista da palavra. Se não, vejamos: essa marca é essencial para se apropriar do “lugar” que articulado se transforma em espaço, pois é pela palavra que o descrevemos, narramos, fazemos relatos de nossa experiência ali vivenciadas (CERTEAU, 2014). A palavra é a própria realização do contínuo processo de conscientização de si e no mundo que ocorre entre outras consciências, palavra que “pronuncia”, elabora e expressa o mundo pela práxis comunicativa (FREIRE, 1987). Pela palavra expressamos a “mitologia” escondida por trás de concepções fortemente reiteradas como modernidade/colonialismo/capitalismo/globalização e possibilitamos a transformação de nossa realidade.

Essa apropriação da palavra é possibilitada pelas atividades construídas nos encontros organizados pelo Projeto Jovens Protagonistas, na medida em que o mesmo pode ser entendido como um espaço dialógico. E, como espaço dialógico, está fundamentado na escuta ativa. E escutando promove um espaço que, sendo atraente e de acordo com os desejos e interesses dos jovens, estimula não apenas o prazer do estar junto, mas também a construção de saberes e de participação. Uma marca da apropriação feita pela juventude extrativista do Projeto Jovens Protagonistas está no modo em que os mesmos relatam o encontro. Se, nos documentos que historicizam o Projeto [os relatórios] o termo utilizado é “Módulo”, na prática adotada pelos participantes o termo elegido é “encontro”. Termo mais leve que traz a ideia de amizade, de comunhão e desenha a participação dos jovens no mesmo.

Participação que supera as dificuldades de acesso aos encontros, uma vez que os recursos financeiros são limitados, não sendo disponibilizado transporte suficiente de modo que possibilitaria participação de mais jovens – situação que pode mobilizar a juventude para uma cooperação em que favoreça maior envolvimento dos mesmos na resolução dessa dificuldade; participação que supera as limitações pessoais como timidez, vergonha; que supera ignorância de direitos que, continuamente negados, são encarados como “isso é assim mesmo”, desafiando-os para ação coletiva, para atuação em sua comunidade ou no grupo onde está inserido.

Estes e outros impedimentos – condicionamentos internalizados de uma cultura fatalista, “medo da liberdade”, condicionamentos históricos, sociais, morais, intelectuais, “ações culturais antidialógica” perpetradas por “companheiros” e/ou “classe dominante” – poderão ser desvelados nas práticas e relatos compartilhados se o Projeto puder ser considerado como um “espaço ponte”. Espaço Ponte que disponibiliza cada pessoa estabelecer sua narrativa, sua versão de memórias e desejos, compartilhar experiências e saberes e conhecimentos, incluindo científicos, políticos. Nele o educador tem a oportunidade de articular a união e a organização dos jovens extrativistas, não pela manipulação ou “invasão cultural”, mas através do “testemunho” coerente, constante, corajoso porque “encharcado” [para usar um termo freiriano] de sua luta com o seu povo, a sua gente nas situações em que vivem. Um testemunho comprometido com a humanização dos homens que, mesmo impedido, supera desafios, dificuldades, entraves que se interpõe no percurso da luta (FREIRE, 1987).

Como “espaço ponte” oportuniza o desenvolvimento do protagonismo juvenil em atividades que estão imbricadas tanto dos interesses institucionais, dos interesses do palestrante ou oficinairo que organizou determinada atividade como dos interesses do próprio jovem que aceita e participa da proposta. Como articuladores de tais atividades é preciso atentar para que nossa ação seja realmente dialógica e não antidialógica. Dialógica se articulada na “co-laboração”, não considerando o tempo gasto em conversas como tempo perdido, se estiver problematizando as situações com os jovens e não para os jovens (FREIRE, 1983). De fato, não se pretende menosprezar o papel do educador que é de vital importância, mas articular ações que promovam “comunicação” e não “extensão”, que promovam o diálogo o que é extremamente desafiador e complexo.

O Projeto Jovens Protagonistas como “espaço ponte” também oportuniza o contato entre os “educadores populares” que dele participam exercitando entre si o mesmo diálogo problematizador avaliando a sua própria práxis comunicativa. Nesse espaço ponte possibilita o encontro de diferentes participantes, sujeitos, instituições e movimentos. Uma espécie de hibridismo que pode facilitar a construção de uma cidadania mais abrangente em que prevalece a heterogeneidade, múltiplas diferenças culturais (CUSICANQUI, 2010). A pluralidade de saberes e de sujeitos contribui para a proposta da “ecologia de saberes”, pois se o sistema opressor é produto de diversos saberes, benefícios, prazeres e poderes que atuam de diferentes formas e redes, há necessidade de uma estratégia enriquecida pela “sobriedade” advinda dessa mistura de sujeitos fortalecendo um “valor espiritual” que a ciência moderna desconhece (SANTOS, 2010).

Por fim, o Projeto ainda pode ser compreendido como um “Espaço Rede”. Uma rede colaborativa, que privilegia relações horizontais e de solidariedade. Uma rede que põe em contato diferentes sujeitos [jovens, adultos, crianças, militantes, universitários, servidores, autoridades], movimentos sociais [mídias livres, rádios livres, indígena, CNS, Juventude], instituições e organizações governamentais e da sociedade civil. O Projeto aglutina ao redor de si inúmeros parceiros que cooperam para a realização de cada Encontro de Jovens. Essa rede colaborativa ainda permite o intercâmbio entre movimentos sociais, possibilitando a participação de alguns em diferentes experiências de luta (CASANOVA, 2007).

Nessa construção de “espaço rede” prevalece os princípios da dialogicidade, amor, humildade, fé, esperança e pensar crítico. Princípios esses adotados por pessoas que, abandonando atitudes de dependência, desenvolvem sua própria autonomia em *ser mais*,

pessoas comprometidas com a humanização de si e dos homens. Tal engajamento inicia consigo mesmo e é estendido ao outro, não como algo dado, mas em solidariedade, em comunhão, onde cada um assume o seu papel, sua responsabilidade. Ser responsável é uma das expressões relatadas pelos jovens protagonistas como resultado de sua formação nos encontros.

Ser responsável implica a ideia de compromisso com a politização do povo, entendendo que a “conscientização” é um processo coletivo, uma vez que a própria dinâmica da “educação” não ocorre na individualidade, mas através da construção de relacionamentos entre as pessoas. Ser responsável é evitar o “voluntarismo”, a “espontaneidade”, o “sincretismo simplificador” em face de resolução de problemas difíceis, a ausência de elaboração intelectual. Pois a luta é feita por uma política de responsáveis (FANON, 1968).

No entanto, percebemos que ainda há lacunas em nosso trabalho por, de certa forma, nos mantermos presos à idealização dos entrevistados acerca de suas atividades e por necessitar de mais tempo de análises e comparações entre os dados coletados para uma sistematização que possibilite identificar mais claramente os conflitos, ambiguidades e contradições presentes no mesmo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABU-LUGHOD, Lila. La resistencia idealizada: trazando las transformaciones del poder a través de las mujeres beduínas. **American Ethnologist**. V. 17, n. 1, 1990, páginas 41-55.

ALBERTI, Verena. **Manual da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Distinguir e Mobilizar: duplo desafio face às políticas governamentais. In: _____; DOURADO, Sheila Borges; LOPES, Danilo da Conceição Serejo; SILVA, Eduardo Faria (Orgs.). **Consulta e Participação: a crítica à metáfora da teia de aranha**. Manaus: UEA Edições; PPGSA/PPGAS-UFAM, 2013. Páginas 97-102. Disponível em PDF.

ANTONAZ, Diana. Invenção e reprodução das reservas extrativistas na Amazônia: relação entre movimentos sociais, igreja, ongs, e governos. In: GRIMBERG, Mabel; ALVAREZ, M^a Fernández; ROSA, Marcelo Carvalho (Edit.). **Estado y Movimientos Sociales: Estudios etnográficos em Argentina y Brasil**. Buenos Aires: Antropofagia, 2009.

BALLESTRIN, Luciana. A América Latina e o giro decolonial. Brasília: **Revista Brasil de Ciência Política**, n. 11, maio/agosto, 2013, p. 89-117. Disponível em PDF.

BONNICI, Thomas. Introdução ao estudo das literaturas pós-coloniais. **Mimesis**. Bauru: v. 19, n. 1, 1998, páginas 7-23.

_____. Avanços e ambiguidades do pós-colonialismo no limiar do século 21. **Léngua e Meia. Revista de Literatura e diversidade cultural**. Feira de Santana: UEFS, v. 4, n. 3, 2005, páginas 186-202.

BRASIL, Ministério do Meio Ambiente, ICMBio – Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade. **Parceiros da Natureza**. Brasília: Rio Media Center/GIZ, julho de 2016, edição 1, 36 páginas, s/n.

CASANOVA, Pablo González. **O colonialismo global e a democracia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. Colonialismo interno (uma redefinição). In: BORON, Atílio A.; AMADEO, Javier; GONZALEZ, Sabrina. **A teoria marxista hoje: Problemas e Perspectivas**. 2007. Disponível em PDF.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de Fazer**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1978.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietudes**. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CHERKI, Alice. Prefácio à edição de 2002. In: FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005. Páginas 7-22.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Ch'ixinakax utxiwa: uma reflexão sobre práticas e discursos descolonizantes**. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010. Disponível em PDF.

DE PAULA, Cristiano Quaresma; ROSSATO, Maíra Suertegaray; FONTANA, Cléder (Orgs.). **O lugar onde moro – FLONA de Tefé: práticas pedagógicas em Geografia**. Porto Alegre: IGEO/UFRGS, 2016.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista: Noções de política social participativa**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FABIAN, Joannes. **O tempo e o Outro: Como a Antropologia estabelece o seu objeto**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

_____. A prática etnográfica como compartilhamento do tempo e como objetivação. **Mana**, 12 (2), 2006, páginas 503-520.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

FIGUEREIDO, Ana Luiza; SOUZA, Tatiana; PRADO, Fabiana. A Educação para Jovens na Gestão do Patrimônio Socioambiental Brasileiro: Teoria e Prática. In: RODRIGUES, Leonardo; ANCIÃES, Marina (org.). **Verde Perto Educação**. Manaus: INPA, 2015.

FIGUEIREDO, Guilherme Gitahy de. A Flor Indígena: Artes de Fazer e Mídias Livres na Barreira da Missão (Tefé-AM). In: **INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação**. XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Natal, RN. 2 a 6 de setembro de 2008.

_____. **Inventando autonomias no Médio Solimões**: uma etnografia dialógica da rádio Xibé e suas redes. Rio de Janeiro: 2015, 432 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) no Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015, 432 f. Disponível em PDF.

_____. Rádio rompendo barreiras: um ajuri de projetos envolvendo escola, universidade e movimentos sociais. In: COELHO, Leni Rodrigues; SILVEIRA, Cristiane da; BEZERRA, Rita de Cássia Eutrópio Mendonça (Orgs.). **Formação docente, Estágio Supervisionado e Práticas Pedagógicas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Páginas 5-11. Disponível em PDF.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Extensão ou Comunicação?** 7 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em PDF.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

_____. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. São Paulo: Editora Paz e terra, 2010.

GASCHÉ, Jorge. Identidades amazônicas: identidades idealistas e identidades realistas. *Proyecto Pueblos Indígenas y Desarrollo Sostenible*. Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Universidad de Saskatchewan-Canadá, 2008, Nº 2, 20-22. Disponible en <liap\Conferencias\La identidad amazonica0106>.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIARD, Luce. História de uma pesquisa. In: CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: Artes de Fazer. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1998. Páginas 9-34.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. et al. (Orgs.). **Educação Ambiental e Gestão Participativa em Unidades de Conservação**. 2 ed. rev. atual. Rio de Janeiro: IBAMA, 2005.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de Retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2007.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência Epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, 2008. Páginas 287-324. Disponível em PDF.

PINTO, Álvaro Vieira. **A questão da Universidade**. 2 ed. . São Paulo: Cortez, 1994.

POROROCA. Portal de l@s comunicador@s amazonic@s. Jovens da Jovens da Floresta Nacional de Tefé mobilizam rádios livres e instituições no projeto “Jovens Protagonistas”. 25/05/2017. Disponível em <<http://pororoca.red/pt/2017/05/25/jovens-da-floresta-nacional-de-tefe-mobilizam-radios-livres-e-instituicoes-no-projeto-jovens-protagonistas/>>. Acesso em 01.nov.2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad-razionalidad. In: BONILLO, Heraclio (comp.). **Los Conquistados**. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; CLACSO, 1992. Páginas 437-449. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento.

REIS, Raíssa Brescia dos. Ação Política Intelectual como modelo de participação negra: O movimento da Négritude (1930-1960). **Revista de Ciências Humanas**. Viçosa, v. 14, n. 2, jul/dez, 2014. Páginas 392-409. Disponível em PDF.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1969.

RODRIGUES, Leonardo da Silveira. Promovendo Educação Ambiental por meio das inteligências múltiplas: O Programa Verde Perto. Brasília. **Anais IV Encontro Nacional da ANPPAS**, 2008.

RODRIGUES, Leonardo; PEREIRA, José Odilon. Verde Perto Educação: Metodologia e Origem. In: RODRIGUES, Leonardo; ANCIÃES, Marina (org.). **Verde Perto Educação**. Manaus: INPA, 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Um discurso sobre as ciências.** 16 ed. Porto: edições Afrontamentos, 2010a.

SANTOS, Huéfeson Falcão dos; MACHADO, Rita de Cássia Fraga. Juventude extrativista como sujeito de participação e fortalecimento comunitário. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v 16, n 1, jan/abr, 2017, p.10-21. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/reved/ucpop/article/view/34794/pdf>>. Acesso em 02/11/2017.

SOUZA, Márcio. Amazônia, regional e universal. In: BASTOS, Élide Rugai; PINTO, Renan Freitas (Orgs.). **Vozes da Amazônia.** Manaus: Editora Valer e EDUA, 2014.

SOUZA, Tatiana Maria; SCENZA, Gabriella Calixto; ACOSTA, Rachel Klaczko. Verde Perto: Educação Ambiental no Movimento Social de Base – Projeto Jovens como Protagonistas do Fortalecimento Comunitário na Resex do Baixo Juruá, Resex do Rio Jutá e Flona de Tefé, AM. In: RODRIGUES, Leonardo; ANCIÃES, Marina (org.). **Verde Perto Educação.** Manaus: INPA, 2015.

SPIVAK, Gayatri Chakravort. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes; PIRES, Cláudia Luísa Zeferino; DE PAULA, Cristiano Quaresma (Orgs.). **O lugar onde moro:** geografia da Flona de Tefé. Porto Alegre: IGEO/UFRGS, 2016.

APÊNDICE A – QUADRO COMPARATIVO PROJETO JOVENS PROTAGONISTAS

TÓPICO	1ª FASE – Implantação	2ª FASE – Retomando
Contexto	FLONA de Tefé em processo de construção do Conselho Consultivo, Plano de Manejo e Plano de uso; associações-mães se integraram numa única associação-mãe: APAFE. Responsável: Tatiana M. M. de Souza Analista ICMBio Tefé Articulador: Dione Torquato e os jovens da comunidade São João do Mulato	Nova geração de jovens (média de 13 anos de idade) sem atividades direcionadas a este público; Através do conselheiro Neto, jovens acionam a demanda junto ao Conselho Consultivo e APAFE. Responsável: Huéfeson Falcão dos Santos Jovem associado à APAFE Articulador: Manoel dos Santos Neto, conselheiro da FLONA de Tefé e integrante da diretoria da APAFE.
Sujeitos Participantes	Público heterogêneo: crianças, adolescentes, Jovens (15 a 29 anos) e adultos.	Adolescentes e Jovens, com uma média entre 12 a 16 anos de idade. Alguns adultos acompanham os jovens.
Equipe Parcerias	ICMBio: Tatiana M. M. de Souza, Gabriella C. Scelza, Rachel Acosta, Rafael Rossato e Astrogildo Martins (Coordenação / Palestras / Apoio / Logística); CEST-UEA: Prof. Leonardo Rodrigues (metodologia do projeto) e (apenas no início) Prof ^ª Eloá Arévola Gomes (projeto ciência itinerante) e discentes (para trabalhar com as crianças); Artistas Educadores: Andrey e Cristiane (oficinas lúdicas) – diárias pagas pela ARPA;	ICMBio: Rafael Rossato (apoio) APAFE: Falcão, Neto (Promotora / apoio logístico) CEST-UEA: Guilherme G. de Figueiredo (docente) Discentes: pedagogia, geografia, mestrado (PPGICH); Huéfeson Falcão dos Santos (Coordenação); Parceiros: profissionais da Sec. de Saúde (agentes, enfermeira, fisioterapeuta), da prefeitura (Patrícia, Rosimeire), integrantes de Coletivos de rádios livres de Tefé (Sérgio), Club Five (Luiza), Associação Cabocla (Eliane e Conceição), dentre outros.
Foco geográfico	Baixo rio Tefé e Lago de Tefé Exceção: São Sebastião do Curumitá e São Francisco do Bauana.	Rio Curumitá Exceção: São Francisco do Arraia (Lago de Tefé)
Foco temático	Unidade de Conservação (noções básicas) Mobilização comunitária (curso de formação em gestão participativa) Temas de interesses dos jovens: saúde, caça-talento e celebração de aniversários (FLONA, Projeto Jovens Protagonistas e Dione Torquato)	Juventude extrativista: Educomunicação, teatro, música, dança (expressão corporal), fantoches, fotos; Mobilização: direitos sociais, PPP, PEAAF, grêmios estudantil; Comunidade: energia, lixo, alimentação, saúde (ISTs e gravidez na adolescência), drogas;
Metodologia	Verde Perto Educação: Protagonismo juvenil, transdisciplinaridade e educação lúdica (arte-educação com incentivo às diferentes formas de linguagens); Princípio norteador: escutar o outro; Eixo: Educação Ambiental.	Mantém os princípios norteadores do Verde Perto Educação; Eixo: Educação Ambiental que adota os princípios da Educação integral, crítica, emancipatória e que dialoga com a juventude. “Ajuri” de projetos – metodologia aberta à diferentes parceiros.
Dificuldades	Distância geográfica, o que demanda alto investimento para transporte e logística; Não há uma equipe para atender o público infantil; Falta tempo para reunir equipe coordenadora, gestora, artistas e técnicos para preparação metodológica; Comunicação restrita (telefone, internet, rádio)	Distância geográfica, o que demanda alto investimento para transporte e logística; Pessoal restrito – pessoas sobrecarregadas; Não há uma equipe para atender o público infantil; Comunicação restrita (telefone, internet, rádio)
Avaliação	Avaliação durante as atividades (através das apresentações) e Avaliação no final do encontro com todos os participantes – oral ou escrita, ou combinando ambas, teatral ou por desenho; Avaliação posterior entre a equipe de coordenação.	Avaliação no final de cada encontro com todos os participantes, oral, escrita ou combinando as duas formas.
Resultados	Cadeira da juventude no Conselho Gestor da FLONA de Tefé; Cadeira na Secretaria Nacional da Juventude (CNS); Inserção de jovens nos conselhos como de Educação; na I conferência da juventude (local); no Pacto Nacional pela Juventude; Criação do Conselho de Juventude municipal; inserção de jovens nas universidades públicas (atuando como pesquisadores); outros jovens se tornaram professores, líderes na sua comunidade; formaram famílias e não se envolveram com nada ilícito.	Implantação do Conselho de Juventude; Grêmios Estudantil da Escola São Sebastião do Curumitá; Fundo Municipal de Juventude (criado através de leis, mas ainda não executou); Resposta do Ministério Público para petição feita pelos jovens na 2ª Fase (transição) sobre acesso à educação nas comunidades – fez visitas e determinou ações para os municípios realizar, mas ainda não cumpriram a determinação.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCE)**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS****CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE TEFÉ****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS****CURSO DE MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS****TEORIA, HISTÓRIA E CRÍTICA DA CULTURA**

Nº. _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) a participar da Pesquisa intitulada: A FLORESTA NACIONAL DE TEFÉ E A UNIVERSIDADE: LUGARES DE CONSTRUÇÃO DE INTELECTUALIDADES, sob a responsabilidade da pesquisadora **Cristiany Torres de Carvalho Amaro**, participando como entrevistado. A realização desta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Amazonas – UEA sob o número CAAE 69123817.4.0000.5016

O assunto a ser tratado na entrevista refere-se aos conhecimentos advindos de sua história de vida e participação na vida da comunidade, nos encontros e assembleias realizadas na comunidade (Conselho da Flona, APAFE, Jovens Protagonistas, Somos mulheres e queremos participar). A previsão do tempo necessário para a sua participação na entrevista é indeterminada, podendo girar em torno de uma a duas horas. Sua participação é voluntária e se dará por meio de uma conversa (entrevista) com o pesquisador. Seu nome é apenas para controle e não será mencionado à Universidade ou a qualquer outra instituição, sendo que você poderá optar para que sua participação seja completamente anônima ou não, expressando sua vontade no final deste documento. Com o objetivo de ser fiel ao relato do (a) entrevistado (a), a pesquisadora solicita também consentimento para registrar através de foto, efetuar gravações em áudio, e, quando possível em vídeo, o momento da entrevista.

A participação na pesquisa não apresenta nenhum risco à sua saúde ou aos seus modos de vida. Caso, decida participar, estará contribuindo para evidenciar as atividades intelectuais desenvolvidas pelas populações que habitam as comunidades na Flona de Tefé, desenvolvendo sua própria capacidade de dizer sua palavra, suas inquietações que visam o bem comum da coletividade em que mora, exercendo com mais consciência sua cidadania.

Caso, depois de consentir sua participação o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, sem nenhum prejuízo e sem a necessidade de justificativa. O (A) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será guardada em sigilo ou divulgada conforme sua opção no final deste documento.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador de segunda e quarta-feira, das 09 às 12h30, na sala 08 do Centro de Estudos Superiores de Tefé – CEST/UEA ou pelos telefones (97) 99178-3844 ou (97) 98127-8893.

Consentimento Pós-Informação

(Caso o entrevistado deseje este termo poderá ser lido e assinado por uma testemunha de sua confiança)

Eu, _____, fui informado (a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação escrita acima. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão assinadas por mim ou por uma testemunha, e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós. Minha opção quanto à identificação é de que eu _____ (aprovo ou não aprovo) meu nome ser divulgado nesta pesquisa.

Local e Data: _____ / ____ / ____ / _____

Assinatura do participante ou testemunha

Assinatura do pesquisador

ANEXO C – PLANO DE AÇÃO – 2ª FASE DO PROJETO – TRANSIÇÃO

Projeto 2ª fase do projeto “Jovens Como Protagonistas do Fortalecimento Comunitário” FLONA Tefé

1 Apresentação / Contextualização / Introdução

Somos jovens que moram em uma Unidade de Conservação e seu entorno, buscando melhoria na nossa qualidade de vida junto à natureza, mas sem prejudicar o meio em que vivemos. Queremos ser vistos e reconhecidos pela sociedade, e ter nossos direitos garantidos, principalmente no que diz respeito à educação. Queremos ter uma educação de qualidade, lugar adequado para o estudo, professores qualificados para o ensino fundamental e médio.

Ao longo de 2011 e 2012 participamos do projeto “**Jovens Como Protagonistas do Fortalecimento Comunitário**”, que surgiu a partir do apoio do ICMBio, com o objetivo de garantir para a população atual e futura uma forma de vida mais digna e com um ambiente mais seguro. O projeto surgiu nas reuniões da comunidade, quando a população e o órgão gestor foram percebendo que não havia participação dos jovens, e que estes nunca estavam envolvidos nas ações.

Temos muitos desafios que afetam diretamente a vida social e ambiental na FLONA Tefé. Visando isto, os jovens da FLONA Tefé e entorno decidiram criar um projeto que envolva as questões sociais e ambientais através da educação e conscientização, voltada para a realidade do dia-a-dia do grupo e com o objetivo de incentivar a articulação do grupo com o movimento social. Queremos que isso aconteça, pois sentimos falta de pessoas que lutem por nós e queremos expor nossas idéias e decisões.

Além disso, o projeto tem como objetivo apoiar o fortalecimento da Associação dos Produtores Agroextrativistas da FLONA Tefé e Entorno - APAFE e divulgar a FLONA Tefé e suas riquezas na região.

Uma primeira etapa do projeto foi desenvolvida entre os meses de setembro de 2012 e março de 2013 com algumas ações realizadas:

Um dos objetivos, que era levar conhecimento para as pessoas sobre a FLONA, já está sendo alcançado com palestras nas escolas. Desenvolvemos a campanha “Amigos da FLONA” que tem como objetivo divulgar a UC e as atividades desenvolvidas na mesma com participação em rádios, matérias jornalísticas comunitárias e palestras nas escolas de Tefé e Alvarães. Acreditamos que nas palestras estamos levando para as pessoas o quanto a FLONA

é importante, não só para nós que lá moramos, mas para todos, seja da cidade ou interior. Também estamos divulgando nossos problemas e dificuldades que enfrentamos, principalmente na área da educação, que é onde mais precisamos de apoio.

Por isso foi pensado no I Seminário de Educação para as comunidades de Unidades de Conservação do Médio Solimões e entorno. Elaboramos proposta de convite, cronograma e logo do Seminário. Também levantamos dados sobre a situação da educação nos municípios de Tefé e Alvarães e demos entrada no Ministério Público para buscarmos resposta para a precariedade da educação nas comunidades.

Definimos também que é importante continuar realizando os encontros de jovens, sendo o tema escolhido para o próximo a reciclagem de lixo.

Apoiamos o projeto piloto de conservação de quelônios, organizando as atividades da soltura dos filhotes.

A segunda parte deste projeto deverá ser desenvolvida entre os meses de Abril e Dezembro de 2013.

2 Justificativa

Queremos que nossa proposta seja aceita, pois nossa realidade na FLONA Tefé é muito diferente e queremos que os jovens se mobilizem e que lutem por seus direitos e que sejam capazes de correr atrás de seus objetivos e vencer na vida. Queremos nos unir aos nossos parceiros, e realizar ações que venham beneficiar as nossas comunidades.

Este projeto é importante para inserir os jovens nas atividades permanentemente e capacitar os envolvidos nas atividades do grupo. Ele traz grandes expectativas, pois o grupo de jovens acredita que após o andamento do projeto terão sua realidade reconhecida. Achamos que o projeto pode servir de incentivo no intuito de ajudar no apoio das ações que incluam todos os jovens da Unidade e entorno.

Considerando que muitas pessoas não conhecem o que é a FLONA Tefé fizemos e estamos realizando a campanha “Amigos da FLONA” para trazer reconhecimento ao nosso trabalho e desenvolvermos a FLONA Tefé e entorno, mostrando para todos nossa cultura, arte, fauna e flora da região. Queremos que as pessoas conheçam e saibam o que é morar dentro de uma Unidade de Conservação, que é uma das maiores do planeta, ou seja: temos um grande tesouro que as pessoas ainda não dão valor ou não tem conhecimento. Por isso precisamos mostrar o que temos e mostrar também as dificuldades que enfrentamos.

Pensamos também em continuar desenvolvendo encontros de jovens para envolver mais jovens dentro do projeto e envolver todos no movimento social, porque tudo vem da necessidade, e os jovens necessitam de encontros e diálogo.

Além disso, a Educação, que é o maior problema dentro da FLONA Tefé, será o foco do projeto, pois nós estamos parando de estudar por falta de uma Educação de qualidade no interior. Não temos professores qualificados, falta material didático e merenda, e as escolas estão precisando de reformas, sendo que em muitas comunidades ainda falta construir escolas. Acreditamos que a Educação é a base fundamental para realizar nossos sonhos, e se não temos uma educação de qualidade vamos correr atrás para termos.

3 Objetivos

- Conseguir dar continuidade para o projeto para que possamos ter recursos e apoio para crescer ainda mais;
- Fazer com que a FLONA seja reconhecida através de sua historia e sua cultura para que tenhamos um futuro promissor na qualidade de vida e geração de renda;
- Garantir nossos direitos, principalmente ter uma educação de qualidade e adequada à realidade da FLONA Tefé;
- Realizar encontros, intercâmbios, oficinas e palestras com os jovens para que se possa buscar melhoria na participação das pessoas no grupo, ativando os jovens a participar mais e fortalecer a comunidade;
- Buscar parcerias para o trabalho com os jovens como, por exemplo, com as igrejas, prefeituras, e a Associação dos Produtores Agroextrativistas da FLONA Tefé e entorno – APAFE;
- Conscientizar as pessoas sobre a conservação do Meio Ambiente e a importância da FLONA Tefé;
- Continuar realizando a campanha “Amigos da FLONA”;
- Fazer acontecer o I Seminário de Educação das comunidades das Unidades de Conservação do Médio Solimões e entorno.

4 Metodologia

4.1 Subprojeto campanha “Amigos da FLONA”

Responsáveis: Hueferson, Heitor, Elida, Monica, Naiandra, Fernanda, Radjane, Reney, Debora, Maria Antonia.

Apoio: ICMBio, APAFE, Câmara dos Vereadores de Alvarães e de Tefé.

Para trabalhar a divulgação e valorização da FLONA Tefé nos municípios de Tefé e Alvarães foram traçadas as seguintes estratégias:

- Buscar apoio logístico e patrocínio dos órgãos municipais e parceiros para realizar a campanha;
- Envolver mais jovens da FLONA Tefé e entorno na realização da campanha;
- Levar a campanha “Amigos da FLONA” para as comunidades da FLONA Tefé e entorno;
- Divulgação no Rádio utilizando poesias, entrevistas, Bate-Papo com pessoas chave, e músicas. Desta forma, os jovens deverão se articular com os donos das rádios e as pessoas que fazem programas, além de juntar material e planejar cada intervenção. Foram sugeridos, a principio, os programas “Ligado no Mamirauá” (2 feira das 07:00 às 07:30), “A voz da Universidade” e o programa da prelazia de Tefé (2 e 5 feira das 07:00h às 07:30) para o início do trabalho.
- Confecção de cartazes e outros materiais de divulgação (camisetas, bonés, adesivos, etc). O foco de distribuição do material e fixação dos cartazes serão os principais pontos da cidade, escolas, praças, comunidades, feira, exército e aeroporto. Para isto o grupo deverá articular apoio para confecção dos materiais propostos. O logo da campanha já está pronto e a frase força definida pelo grupo foi “FLONA Tefé: conservando juntos pelo bem da humanidade”
- Divulgação nas escolas: realização de eventos nas escolas envolvendo apresentação de teatro, palestras, poesias, debates, fotos e musicas. Para isto os jovens devem preparar um roteiro do evento e os materiais necessários, além de articular com as escolas e fazer um levantamento de quantas escolas tem nas cidades de Tefé e Alvarães.
- Realização de exposição fotográfica sobre a FLONA de Tefé em eventos importantes dos municípios, como a Feira do Pirarucu promovida pelo IDSM e instituições parceiras;
- Reforçar a campanha na internet (e-mails, Facebook e blog dos Jovens Protagonistas);

4.2 Subprojeto fortalecimento dos grupos de jovens

Responsáveis: Huefeson, Naiandra, Fernanda, Debora, Monica, Maria Antonia, Reney, Elida, Raiandra, Falcão.

Apoio: Equipe do ICMBio da FLONA Tefé, Camara dos vereadores de Tefé e Alvarães, APAFE.

Para fortalecer o grupo de jovens da FLONA Tefé e Entorno, pretende-se continuar com a realização dos encontros de jovens e tentar viabilizar a realização de Cursos e Intercâmbios. Para isto é necessário:

- Buscar parcerias para realização dos Encontros, intercâmbios e cursos, ou seja: correr atrás de patrocínio e recurso financeiro na prefeitura e empresários
- Ter jovens interessados e dispostos a participar com muita responsabilidade no que for fazer, que cumpram seus deveres e sejam exemplos de protagonistas, dispostos a encarar o desafio;
- Buscar local adequado para realizar um encontro de Jovens com a temática da reciclagem após a realização do Seminário de Educação: São Francisco do Bauana;
- Ganhar a confiança dos pais: para garantir a participação dos jovens é necessário que os pais confiem que o evento é seguro e trará benefícios para os jovens. Sendo assim, é preciso levar os pais para os encontros, orientar os jovens participantes, levar a sério os encontros, envolver as lideranças, e contar pros pais o que acontece nos encontros.

4.3 Subprojeto Formação técnica e profissionalizante

Responsáveis: Reney, Debora, Monica, Fernanda, Elida, Huefeson, Maria Antonia.

Apoio: ICMBio, APAFE e UEA.

Para melhorar a qualidade de vida dos jovens, o grupo acha importante investir não só na educação, mas também na formação profissional. Sendo assim, decidiu-se buscar apoio para a formação técnica e profissionalizante da população da FLONA de Tefé.

- Fazer e entregar ofício para o CETAM, SENAC e SEBRAE pedir a lista de cursos que eles oferecem e solicitar abertura de turmas específicas para a FLONA de Tefé e Entorno. Explicar o contexto do projeto de jovens e a importância da formação técnica para melhoria da qualidade de vida das pessoas da FLONA;

- Buscar cursos de culinária, costura, e técnico ambiental para FLONA de Tefé e entorno;
- Fortalecer a parceria com a UEA para realização de cursos de informática focando no curso básico e no avançado;

4.4 Subprojeto Educação de qualidade: realização do I Seminário de Educação das comunidades das Unidades de Conservação do Médio Solimões e entorno

Responsáveis: Huefeson, Dione, Falcão, Reney, Debora, Monica, Antonia, Heitor, Elida, Fernanda, Naiandra, Raiandra.

Apoio: ICMBio, WWF-Brasil, APAFE, CNS, ASPROJU, ASTRUJ, ASPROC, AAPA, IDSM, UEA, Prelazia de Tefé.

O cenário da Educação na FLONA Tefé e entorno é um dos principais pontos de preocupação tanto da equipe gestora da UC, quanto da Associação e das comunidades. Diversas tentativas de diálogo junto ao governo municipal vem sendo feitas pelas comunidades há anos. Desde o 1º Encontro de Jovens o tema tem vindo à tona com muita força. Os jovens mostram os prejuízos na qualidade de vida das famílias causados pela falta de educação de qualidade, tendo feito um diagnóstico das condições da educação em algumas comunidades, e com suas próprias histórias de vida, estando muitos sem estudar, ou com suas famílias divididas para que eles e/ou seus irmãos possam estudar na cidade. O êxodo para a cidade de Tefé principalmente em busca de melhor condição de educação tem esvaziado algumas comunidades da UC e Entorno. O tema vem, portanto, aparecendo com grande destaque em todas as atividades do projeto.

Sendo assim, o grupo de jovens pretende realizar o I Seminário de Educação das Comunidades das Unidades de Conservação do Médio Solimões e entorno, envolvendo a FLONA de Tefé, RESEX do Rio Jutai, RESEX do Baixo Juruá, RESEX Auati-Paraná e RESEX do Médio Juruá, além de convidar as Unidades de Conservação estaduais da região (RDS Mamirauá, RDS Amanã e RDS Catua-Ipixuna). Visando a realização deste seminário o grupo já fez uma pré-proposta de programação, elaborou um logo de divulgação e uma proposta de convite.

Recentemente foi sinalizado um apoio financeiro da WWF-Brasil, e o CNS sinalizou apoio na articulação política para viabilização da presença das instancias Federais e Estaduais de educação, ficando à cargo dos jovens a mobilização das instancias Municipais e da sociedade civil. Segue abaixo a lista de atividades que precisam ser realizadas para viabilizar o seminário.

ANEXO D – DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO NA FLONA DE TEFÉ



No dia 20 (vinte) de maio, teve início a expedição para Fazer o Diagnóstico sobre o ensino na floresta nacional de Tefé e entorno. As comunidades onde foram realizados o mesmos pertencem aos municípios de Tefé e Alvarães, localizados nos Rios Tefé, Rio Curumitá, Rio Bauana e lago de Tefé.



Esses levantamentos foram realizados pelos jovens protagonistas da Flona Tefé, sendo eles: Reney Lopes, Francisco Falcão, Josué Amaral e Huéfeson Falcão, tendo em vista que o ensino no interior esta precária e que por esse motivo esta acontecendo um grande número de defasagem de jovens e crianças para a sede dos municípios acima citados e por

esses motivos a juventude começou a se mobilizar e ir à luta para buscar respostas e melhoria para os problemas de ensino das comunidades do interior.

Esse diagnóstico tem como objetivo ter informações concretas da realidade do ensino nas comunidades, ter dados para ser usado no I SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO PARA AS COMUNIDADES DE UNIDADE DE CONSERVAÇÃO E ENTORNO DO MÉDIO SOLIMÕES, que é um evento que está sendo organizado pelos próprios jovens da UC (Unidade de Conservação) para discutir e tratar as problemáticas do ensino das comunidades da Flona de Tefé e, por último ter provas e argumentos para apresentar na audiência do Ministério Público Estadual que acontecerá no município de Tefé previsto para mês de Junho, essa audiência foi solicitada pelos jovens protagonistas da Flona de Tefé e a associação “mães” mesma APAFE (Associação dos Produtores Agroextrativistas da Flona de Tefé e Entorno).

A expedição teve início a partir da segunda feira dia 20/05/2013 (vinte de maio de dois mil e treze), com a saída do porto atrás da câmara de vereadores do município de Tefé. Começamos o diagnóstico pelas comunidades do Rio Tefé e ainda no dia 20 iniciou nas comunidades do Rio Curumitá e dormimos na comunidade são Sebastião do Curumitá, retomamos os trabalhos no dia 21, terminamos o Rio Curumitá e seguimos para as comunidades do Tuiúca até o Bom Jesus e dormimos na comunidade de Vila Sião.



Na manhã do dia 22, subimos o Rio Bauana fazendo o diagnóstico das comunidades da margem direita do Rio Bauana até a comunidade Mungubal e descemos fazendo das comunidades da margem esquerda do rio e dormimos na comunidade Vila Sião. A expedição foi retomada no dia 23 com as comunidades da margem esquerda do lago de Tefé onde

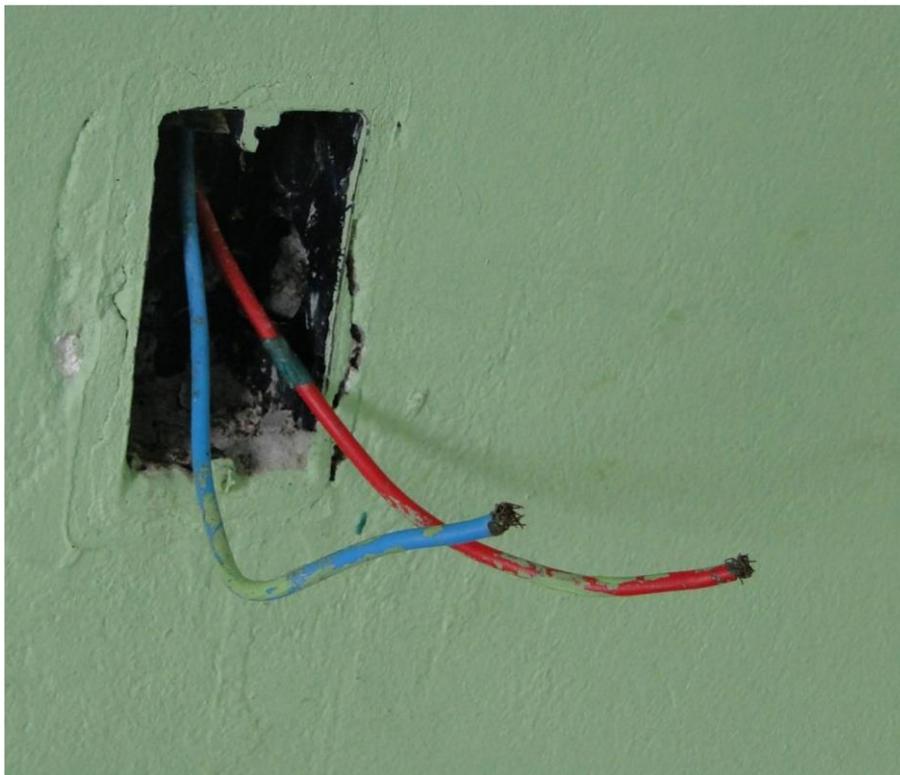
encontramos o primeiro obstáculo na comunidade monte Moriá, onde comunitários sem informações quiseram impedir a entrevistas pensando que era coisa de política, toda via depois de uma conversa de esclarecimento com os comunitários tudo foi resolvido, e encerramos a expedição em baixo de uma forte chuva na comunidade do Catuirí onde retornamos a cidade de Tefé ainda embaixo de um temporal forte chegando às 17 horas da tarde.

Nesta expedição deu para sentir e ver claramente a aflição que os moradores das comunidades desses rios passam concernente ao ensino em suas comunidades.

É muito triste ver a emoção dos pais ao falarem de como é que está a situação que estão passando para colocar os filhos para estudar e não ter estrutura nas comunidades ou condições para levarem a comunidade mais próximas onde tem estrutura melhor para se ter aula o chamado “polo”, mais nem sempre ter uma boa estrutura quer dizer que está tudo bem, e foi o que presenciamos na comunidades “polos”, onde os alunos tinham que tomar água em panelas, portão seguro com fios amarrados, buracos no teto que quando chove molha tudo, Fios elétricos mal colocados e posicionados, colocando assim em risco a vida dos alunos.

É lamentável ver o descaso que os professores que vão para as comunidades lecionar sem nenhuma estrutura digna para ficarem.

É triste ouvir a situação que estão passando, quando não tem casa de professores os mesmos tem que ficar em casa de comunitário o que não é bom, pois não se tem a privacidade que é necessária, idem quando o professor for mulher que precisa de uma privacidade maior. As comunidades que tem casa de professor, as casas estão precisando de reforma urgente sem falar que não tem banheiro e nem cozinha, as casas de professores quando tem é pequena com a penas uma divisão no meio, e para fazer as necessidades básicas tem que usar os banheiros e cozinha da escola quando tem se não tiver tem que ficar impetrando aos comunitários que nem sempre estão disponível.



Ligação de energia em sala de aula

É lamentável ver comunidades abandonada sem nenhum animal que represente que alguém ainda mora na comunidade pelo mesmo motivo, não ter uma assistência com o ensino nas comunidades, fazendo com que os comunitários migrem para comunidades mais próximas onde ainda tem aulas ou para a cidade causando o abandono nas comunidades.

Alguns não têm condições financeiras para ficar na cidade e findam retornando, pois, o gasto é muito alto e em muitas das vezes os pais perdem o controle com os filhos, obediência e o respeito que os filhos tinham quando na comunidade, nas maiorias dos casos a má companhia acaba com a educação que levou anos para os pais construírem, a cultura, tradição, respeito e companheirismo estão se perdendo.



Visita dos jovens a comunidades abandonadas por comunitários

Mais triste ainda é ver alunos esperando o “Barco Escola” para leva-los da localidade a comunidade “Polo” por mais de duas horas e o motorista não chega, segundo os mesmos não vem combustível suficiente para fazer o transporte dos alunos, outros motoristas não passam porque não querem, prejudicando os alunos fazendo com que percam o ano letivo e os desanimando, se os pais quiserem que os filhos continuem estudando, tem que fazer a cooperação com outros pais da comunidade para poder levar os filhos para estudar na comunidade vizinha. A embarcação dos comunitários é pequena e inadequada, colocando em riscos as vidas dos filhos, pois a embarcação que é de madeira não tem coletes salvavidas e nem sinalização correndo o risco de naufragar ou pegar um forte temporal no rio o que é comuns na região causando assim um grande acidente com os alunos e pais, em alguns casos os próprios alunos que dirigem a canoa.



Pais conduzindo seus filhos até a escola



É uma vergonha em ver os materiais que foram deixados nas comunidades como madeiras, seixos, areias, e tijolos para construir escolas se deteriorando e nada de escola serem construídas, e nossas crianças, jovens e pais sofrem com as consequências das irresponsabilidades do governo. Dinheiro público que não volta mas, comunitários continuam sofrendo com a deficiência de ensino e pagam pelo recurso que foi gasto com os materiais



deixados nos portos das comunidades. Materiais para construção de escola.



Seixos, tijolos e areia se deteriorando em porto de comunidades.

Um risco a saúde dos alunos em ir fazer suas necessidades fisiológicas em banheiro a céu aberto e emundo, correndo o risco de pegar uma infecção ou uma doença gravíssima podendo os levar a morte, isso é uma falta de respeito com os nossos comunitários que cumprem seu papel como cidadão no país, não é porque que moram interior que vão ser tratado como “tal”, agraciando uns e menosprezando outros.





Banheiros masculino e feminino em algumas escolas comunitárias.

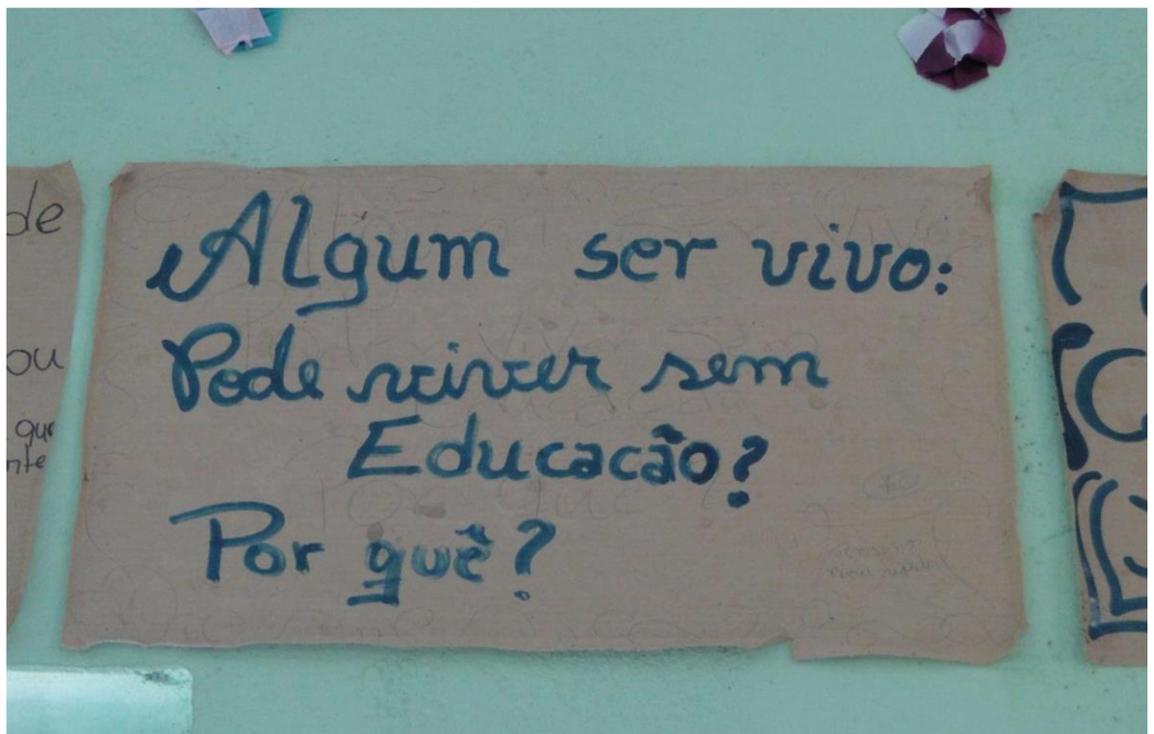
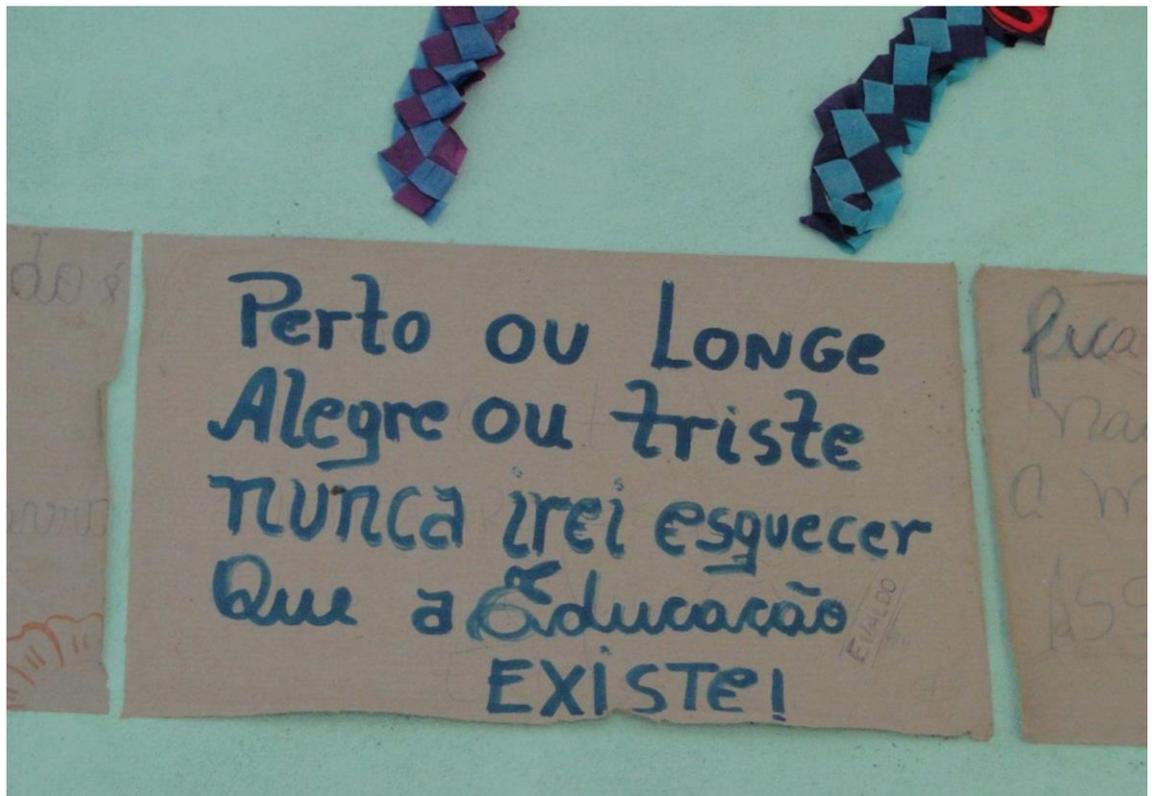
Sem falar dos morcegos que estão predominando nas escolas fazendo uma grande sujeira com fezes e urina, vale ressaltar que dos riscos que os alunos correm em pegar doenças é muito grande.





Nas maiorias das entrevistas que fizemos nas comunidades que funciona esse sistema muito seriado, os professores e os pais afirmam que atrapalha o aprendizado dos alunos pois são vários alunos com séries, idades e assuntos diferentes para um professor, em muitas situações varia de duas séries em uma sala para um professor, a quatro turmas de séries diferente em uma só sala para um professor que tem que se esforçar além das forças para da conta ou ao menos tentar da conta da responsabilidade que é ensinar e preparar esses alunos para a futuro conforme desejarem.

É Maravilhoso ver a garra dos comunitários que mesmo com todos esses problemas e sem apoio do governo não desiste do sonho em ter um ensino melhor em sua comunidade e fazem cooperação entre comunitários para comprar combustível pois é só assim conseguem estudar a noite.



Informações levantadas na expedição

Das mais de trinta comunidades que passamos das áreas do Rio Tefé, Rio Curumitá, Rio Bauana e Lago.

Sete não está tendo aulas.

Mais de vinte e 30 Comunidades diz que o multe seriado atrapalha o aprendizado dos alunos. 3 diz que não atrapalha.

Mais de 313 pessoas tiveram que ir para a cidade em busca de melhores condições de ensino.

Mais de 4 comunidades foram abandonados completamente o ensino

Mais de 11 não tem escola, vale ressaltar que centro escola não é escola conforme a lei.

Mais de 20 não tem casa de professor Mais de 584 Com interesse de estudar o EJA Mais de 88 Crianças sem aulas.

Com isso ficam as dúvidas!

Será que os alunos estão conseguindo assimila os conteúdos ministrados?

Assunto de que séries estão passando?

Esses alunos estão recebendo a visita médica conforme estabelecido por lei?

Onde fica o direito dessas pessoas que são estabelecidos por lei?

Tudo isso mostra o quanto nossas comunidades estão abandonadas e sem assistência de educação básica.

Mostra também que a lei que nos diz que “todos temos o direito em uma educação de qualidade” não está sendo cumprida.

Essa expedição foi realizada pelos jovens protagonistas da Flona Tefé e a Associação “Mãe” da Flona de Tefé APAFE com o apoio do ICMBio (Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade) e o Vereador Lucenildo Macedo (Alvarães).

ANEXO E – AÇÕES DE ARTICULAÇÃO PREVISTAS NO PLANO DE MANEJO

(Plano Político Pedagógico da FLONA de Tefé, p. 18-19)

Subprograma: Educação

SUBPROGRAMA: EDUCAÇÃO					
OBJETIVO ESTRATÉGICO: Promover as articulações necessárias e desenvolver atividades que visem a melhoria da Educação formal e não formal no interior e entorno da UC					
Atividades	Parceiros	Indicador de Acompanhamento	META/Resultado	Prioridade	
Desenvolver ações para a ampliação da formação e capacitação de professores, assim como a adaptação dos conteúdos pedagógicos à realidade local da UC	UEA, Jovens Protagonistas, APAFE, Secretaria Municipal de Educação	Nº de atividades de capacitação realizadas;	5 atividades de capacitação realizadas.	1 (1,14)	
Promover o amplo debate e articulações necessárias para a construção e implementação de estratégia de educação focada nas unidades de conservação	UEA, Jovens Protagonistas, APAFE, Secretaria Municipal de Educação, CNS, Igrejas católica e Assembleia de Deus	Nº de atividades com foco no debate acerca das estratégias de educação realizadas	3 atividades realizadas	1 (1,40)	
Promover a elaboração, divulgação e implementação de um programa de Educação não formal voluntariado com foco na realização de capacitações diversas e fortalecimento da educação na UC	Jovens Protagonistas, APAFE, Secretaria de Educação, UEA, IDSM	Nº de atividades voluntárias com foco na capacitação educação realizadas			
Acompanhar e apoiar permanentemente o diálogo entre as comunidades e o poder municipal para viabilizar a implementação de	APAFE, Jovens Protagonistas, UEA	Nº de atividades desenvolvidas com o objetivo de melhorar a implementação da	Apoio no diálogo entre comunidades e o poder	2 (1,38)	

educação formal de qualidade na UC assim como o seu monitoramento prático			educação formal na UC	municipal realizado	
Articular assistência técnica para aprimorar as práticas extrativistas (açai, castanha, seringa, óleos e fibras) e agrícolas (cultivo de mandioca e outras culturas, visando a diversificação) e a criação de pequenos animais.	IDAM, Programa Sargento Agrário do Exército Brasileiro, APAFE	No de famílias que recebem assistência técnica			1 (1,33)

PROGRAMA: GESTÃO SOCIOAMBIENTAL					
DESCRIÇÃO: Estimula a organização comunitária na UC, a gestão participativa e o fortalecimento do associativismo.					
SUBPROGRAMA: ORGANIZAÇÃO COMUNITARIA					
OBJETIVO ESTRATEGICO: Promover o fortalecimento da organização social comunitária na UC					
Atividades	Parceiros	Indicador de Acompanhamento	META/Resultado	Prioridade	
Apoiar o fortalecimento dos Jovens Protagonistas					
Apoiar a organização das mulheres					
Realizar levantamento de demandas e articular a realização de capacitações para as comunidades tradicionais	Jovens Protagonistas, UEA, IDSM, PETROBRAS, CETAM, Sistemas "S", IDAM, APAFE	N° de atividades desenvolvidas	Levantamento de demandas realizado e sistematizado; Realização de 5 capacitações para as comunidades tradicionais	3 (2,03)	

SUBPROGRAMA: PESQUISA					
OBJETIVO ESTRATEGICO: Incentivar e dar suporte as pesquisas realizadas na FLONA de Tefé					