

## Por Uma Educação do Campo na Amazônia: Currículo e Diversidade Cultural em Debate

HAGE, Salomão Mufarrej. **Por uma escola do campo de qualidade social:** transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr/ 2011.

A Amazônia apresenta como uma de suas características fundamentais a heterogeneidade, que se expressa nos vários aspectos: socioculturais, ambientais, produtivos e isso de forma direta suscita um conjunto de questões a serem consideradas por ocasião da elaboração de políticas e práticas curriculares para que sejam afirmadas as identidades culturais das populações que vivem na região. Na atualidade, a Amazônia tem sido alvo de preocupação no mundo inteiro com relação às mudanças climáticas advindas da devastação da floresta por setores produtivos que se orientem por padrões e perspectivas mercadológicas e excludentes.

Os grupos e movimentos sociais, nesse cenário assumem posicionamento contrário a essas orientações articulando-se no sentido de apresentar um conjunto de reivindicações e propostas que fortaleçam práticas produtivas e educacionais pautados por critérios de sociabilidade que reconheçam a diversidade sociocultural, produtiva e ambiental na região. Esse tem sido o caso dos movimentos sociais populares do campo que à nível nacional e em vários estados do país, como no Estado do Pará especialmente, tem construído articulações afirmativas de uma educação do campo, articulando populações ribeirinhas, indígenas, quilombolas, assentadas, extrativistas e produtoras de base familiar em parcerias com o poder público, com a universidade e instituições não governamentais.

Entre os requisitos básicos para se garantir esse direito, o currículo assume uma posição de centralidade, em função de seus atributos envolverem as disputas pelos saberes e experiências que são selecionadas e legitimadas para a formação dos seres humanos. Esse artigo apresenta uma reflexão sobre referências para orientar a definição de políticas e práticas curriculares na Amazônia que sejam afirmativas das identidades culturais diversas existentes na região e da formação integral e humana dos sujeitos, considerando a inserção da região no cenário nacional e mundial contemporâneo.

As reflexões contidas no artigo tomaram como fundamentação referências adquiridas com a criação do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia - GEPERUAZ, EM 2002, no âmbito do Programa de Pós-graduação e Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará. O diálogo com professores, gestores, estudantes, pais e integrantes das comunidades envolvidos com as escolas do campo têm ajudado a redimensionar nosso modo de pensar, sentir e agir em relação à Amazônia.

A convivência com a diversidade de sujeitos do meio rural, conhecendo melhor seus saberes, culturas, tradições, histórias e condições precárias de trabalho, saúde e educação que vivenciam; nos tem colocado questionamentos que serão abordados ao longo do artigo. Para iniciar o debate, sobre a elaboração e implementação de políticas e práticas curriculares afirmativas das identidades culturais próprias da região, realizaremos à princípio uma reflexão sobre a Amazônia no contexto atual, focalizando os aspectos significativos de sua heterogeneidade sociocultural.

## A Amazônia e sua Complexidade Sociocultural: Conflitos e Disputas Pela Afirmação das Identidades Culturais das Populações do Campo

A Amazônia como comumente a conhecemos e denominamos, apesar de ser tratada enquanto região, não possui um conceito único para sua definição, pois dependendo dos aspectos levados em consideração como mais relevantes e, propriamente a concepção político-ideológica de interesse, pode ser definida e conceituada de múltiplas formas: Região político-administrativa - Região Norte, definida pelo IBGE; Região de Planejamento - Amazônia Legal, definida pela SUDAM; Pan-Amazônia; e Região geo-econômica - Região geo-econômica amazônica. (O espaço amazônico, 1997).

Em termos populacionais, considerando o CENSO do IBGE de 2000, a Amazônia Brasileira, possuía mais de 21 milhões de habitantes, sendo que no espaço rural residia um contingente de 6.712.137 e no urbano, 14.344,343 habitantes, indicando um índice de 70% de sua população vivendo no espaço urbano. A compreensão desse processo de explosão demográfica requer que

consideremos em um primeiro aspecto, os desdobramentos do contexto histórico vivenciado durante o governo do regime militar (1964-1985), por meio dos grandes projetos para região, que alavancou e expandiu desordenadamente a ocupação socioespacial provocando o fenômeno de urbanização precária ou excludente, em que o processo imigratório e migratório assume o papel importante no fortalecimento de modernização conservadora, aplicado à região.

Num segundo aspecto, o IBGE, com base na antiga premissa de «perímetro urbano», considerava com espaço urbano as sedes municipais (cidades) e distritos (vilas) que, em sua maioria, apresentam fortes características rurais e interações com o mundo rural, principalmente em se tratando da região amazônica. Essa premissa se constituiu como uma ideia criada durante o *Estado-Novo* do governo Getúlio Vargas, através do Decreto Lei 311 de 1938, segundo o qual cria e legitima uma dicotomia entre espaço urbano e rural, concebendo o primeiro como horizonte de modernidade e de desenvolvimento, e o segundo como um espaço de atraso e de inferioridade, conformando, assim, uma relação desigual que vai se somar às outras formas de desigualdade, como a regional (VEIGA, 2003; CORRÊA, 2007).

A despeito dessa relação desigual, a Amazônia é marcada por uma ampla diversidade sociocultural, composta por populações que vivem no espaço urbano e rural, habitando um elevado número de povoados, pequenas e médias cidades e algumas metrópoles, que, em sua maioria, possuem poucas condições para atender às necessidades dessas populações, por apresentarem infraestrutura precária e não dispor de serviços essenciais e direitos básicos, sobretudo no campo. Entre essas populações, que habitam a região, encontram-se indígenas, quilombolas, caboclas ribeirinhas e da floresta, sem-terra, assentadas, pescadores, camponeses, posseiros, migrantes, oriundos especialmente, das regiões nordeste e do centro-sul do país, entre outras populações.

As *populações indígenas* da Amazônia são estimadas em 226 mil habitantes, sendo que ainda há cinquenta grupos de índios que não foram contactados; e em toda a Amazônia o número de idiomas chega a 250, enquanto que no trecho brasileiro da mata, sobrevivem 140 línguas. No Brasil de acordo com os estudos de Arbex Jr. (2005), a população indígena é pouco

mais de 1% da população brasileira, no entanto, este 1% dispõe de 11% do território nacional. No Amazonas, 21% do Estado são de terras indígenas; no Pará, 20%, em Roraima, 58%. Essas áreas indígenas constituem na Amazônia um conjunto maior que Portugal, Espanha, Alemanha, Bélgica e Majorca.

Como parte fundante e integrante da matriz cultural amazônica, encontram-se as *populações africanas*, que contribuem com a formação cultural da Amazônia disseminando suas danças, culinária, manifestações religiosas, entre outras. Elas vieram para a região providas de Guiné-Bissau, Cachéu e Angola, na condição de escravas para o cultivo da cana-de-açúcar e de outras atividades produtivas, oportunizando a povoação de muitas vilas e lugarejos ao longo da bacia amazônica. Guzmán (2006) evidencia a importância da contribuição dessas populações para a Amazônia ao informar que na segunda metade e final do século XVIII, *era pombalina*, no Maranhão, de um total de 78.860 pessoas, havia 34.680 escravos, e no Grão-Pará, do total de 80.000 pessoas, 18.944 eram negros e negras africanas. Na atualidade, segundo dados da Coordenação Nacional das Comunidades Rurais Quilombolas (Conaq), estima-se que existam, aproximadamente mil comunidades quilombolas na Amazônia, 335 no Pará e 535 no Maranhão.

As populações *caboclas ribeirinhas*, segundo Gonçalves (2006, p. 154), são as mais características da Amazônia e em suas práticas, estão presentes as culturas que vêm dos diferentes povos indígenas, do imigrante português, de migrantes nordestinos e de populações negras. Habitando as várzeas, desenvolveram todo um saber na convivência com os rios e com a floresta. A pesca é uma das atividades de seu complexo cultural. Eles possuem uma visão e uma prática nas quais solo, floresta e rio se apresentam como interdependentes, dos quais todo um modo de vida e de produção foi sendo tecido, combinado essas diferentes partes dos ecossistemas com agricultura, extrativismo e pesca.

Samuel Benchimol (1985), ao investigar as contribuições dos vários grupos sociais no processo de formação cultural na Amazônia brasileira, revela que a formação das identidades culturais da Amazônia é muito complexa, pois aos saberes, valores e modos de vida indígenas, inicialmente predominantes na região, foram impostos outros padrões de referências advindas dos colonizadores europeus, dentre os quais destacam-se: portugueses,

espanhóis, franceses, holandeses, ingleses. Essa matriz cultural amazônica é constituída, ainda, por raízes das populações asiáticas, japonesas, populações orientais, judeus e sírio-libaneses, e imigrantes nordestinos e de outras regiões brasileiras, além da matriz, mais recente, norte-americana.

É relevante, todavia, compreender que esse processo de formação cultural da Amazônia revela uma forte *hibridização* «na constituição e conformação das suas populações e de suas identidades político-culturais, a qual vem-se dando, desde o processo colonial, de forma conflitual e desigual» (CORRÊA, 2007), sendo o paradigma eurocêntrico e capitalista hegemônico produtor e difusor de uma política conservadora e excludente. Essa compreensão oportuniza o enfretamento ao mito da *Amazônia como natureza imaginária*, segundo o qual a Amazônia não passa de uma *selva*, despida e apartada da cultura, no qual reside e impera a representação e imaginário social de confundir suas populações com a natureza, isto é, *selvagens* que precisam ser civilizados, por meio do mundo racionalista europeu e do ideário teológico-político. (DIEGUES, 2000).

Toda essa dádiva da natureza amazônica, segundo Arbex Jr. (2005), tem moldado a atitude da comunidade internacional e dos próprios brasileiros em relação à região, suscitando dois modos distintos e complementares de agir na contemporaneidade: de um lado, o maravilhamento em face do *paraíso*, do *celeiro do mundo*, que tem como exemplo emblemático o radicalismo de entidades ambientalistas de defesa da Amazônia, que lutam pela preservação intocada de um *santuário natural*; e de outro, a ação colonizadora que se materializa, numa perspectiva extremada, através da fúria das madeireiras e exploradores de riquezas naturais, que pouco se importam com os impactos ecológicos e culturais resultantes de suas atividades predatórias.

O enfrentamento a esses posicionamentos requer a afirmação de concepções, práticas e políticas educacionais inter/multiculturais, que reconhecem o valor das populações amazônicas como protagonistas no diálogo com outros povos, para edificação de novos paradigmas de educação, produção e desenvolvimento no Pará, na região e na Brasil.

Brondísio (2006), ao investigar os sistemas produtivos de caboclos e colonos, nos ajuda a entender que os produtores de pequena escala na Amazônia compartilham de uma condição de invisibilidade econômica e social,

alimentada em parte, por formas preconceituosas utilizadas pelas agências de desenvolvimento nacionais e internacionais e a própria academia na interpretação de seus sistemas de produção. Tais interpretações negligenciam o entendimento de que os padrões de uso da terra desses grupos baseiam-se na co-existência de atividades intensivas e extensivas que, simultaneamente, minimizam risco, garantindo a consolidação das propriedades rurais, bem como a expansão de atividades voltadas para o mercado.

As *populações tradicionais* amazônicas desenvolveram em suas matrizes histórico-culturais em íntimo contato com o meio ambiente, com a natureza, adequando seus modos de vida às peculiaridades regionais e oportunidades econômicas oferecidas pela floresta, várzea e rio, deles retirando através de atividades extrativistas, da roça, da caça e da pesca, os recursos naturais de sua subsistência. As práticas de cultivo desses grupos não impedem o funcionamento do sistema regenerativo da floresta e o impacto dos mesmos não ultrapassam os impactos provocados pelos distúrbios naturais de pequena escala em tamanho, duração e frequência.

No bojo das múltiplas atividades desenvolvidas por essas populações, é notória a forte relação entre o tempo social e o tempo individual entrecruzados com o tempo da natureza (CASTRO, 1999), ou seja, essas populações sustentam-se nos saberes sobre o tempo, as marés, os igarapés, a terra, a mata, o período da desova das espécies e o período de chuva e sol, para explicar suas práticas sociais, técnicas e racionalidade produtiva.

Essas reflexões suscitam um posicionamento ético de reconhecer a importância dessas populações para a preservação da sócio-biodiversidade e da construção de um modelo de desenvolvimento territorial sustentável e solidário da Amazônia; e ao mesmo tempo, de dar visibilidade às condições de exclusão impostas a essas populações pelo poder público, esclarecendo que elas são as vítimas mais afetadas pela ação predatória de grandes empresas capitalistas, que, em larga escala e sob o poderio científico-tecnológico, vêm provocando a desestruturação social, cultural, econômica dessas populações e a destruição dos recursos naturais.

Francisco de Oliveira (2005) ressalta as complexidades que envolvem a grandeza e a abundância com que a natureza dotou a Amazônia e fazem e fazem com que ela seja importante tema de debates em escala

nacional e mundial, onde a modernidade expressa por uma Zona Franca de Manaus, contrasta com a presença de civilizações indígenas (em geral, violentadas); com a grilagem dos maiores latifúndios que a história da humanidade já presenciou; com a luta – muitas vezes mortal – os posseiros, colonos e retirantes pela terra, com a beleza das matas e sua destruição criminosa; com a guerra entre as empresas de mineração e os garimpeiros, indígenas, quilombolas.

A história desses contrastes marca profundamente a formação territorial da Amazônia, e expressa numa perspectiva, a rapidez com que os grupos econômicos se apoderam de suas riquezas naturais; e em outra, a luta dos trabalhadores do campo para romper com o processo de expropriação a que são submetidos, buscado, a todo custo, a reconquista da terra para o trabalho da família; fortalecendo a tese de Gonçalves (2005), de que: «Há uma Amazônia da mata e há uma Amazônia desmatada. (...) Há uma Amazônia que mata. Há uma Amazônia que resiste, que “re-existe”».

Essas situações são expressões da complexidade e antagonismo que permeiam as relações de poder entre grupos, populações e movimentos sociais e se manifestam nas disputas pela hegemonia de projetos sociais específicos e variados; em que está em jogo a afirmação de identidades culturais próprias e as estratégias diferenciadas de uso dos territórios e dos recursos naturais existentes na Região. Nesse cenário, Arbex Jr (2005) identificava várias forças participantes dessa disputa:

- **As nações originárias, grupos de pressão e ONGs a elas associados** (incluindo missionários religiosos, brasileiros e estrangeiros), que reclamam os seus direitos e a demarcação de suas terras.

- **Ambientalistas genuínos**, que de fato se preocupam com a preservação do equilíbrio ambiental e amam a região por aquilo que ela é, e não por aquilo que ela pode representar em termos de rapina e investimentos;

- **Setores nacionalistas das Forças Armadas brasileiras**, que denunciam as pressões pela internacionalização da Amazônia, incluindo as missões religiosas que se colocam ao lado dos indígenas na reivindicação pela demarcação de terras e territórios;

- **Empresas transnacionais e nacionais**, incluindo madeireiras, farmacêuticas, mineradoras etc., que enxergam na Amazônia um espaço a ser explorado;

- **Empresa vinculada ao agronegócio**, em particular a exploração de soja e outras monoculturas de exploração;

- **Governos internacionais, particularmente dos Estados Unidos, Japão e europeus**, que já manifestaram publicamente sua vontade de ver a Amazônia internacionalizada, seja pela eventual venda do território em troca da dívida externa, seja por ocupação militar;

- **Governo brasileiro**, que proclama sua vontade de as queimadas e as atividades predatórias, mas se prova incapaz de aplicar uma estratégia realista.

No entendimento do referido autor, o *lócus* onde as disputas entre essas foscas adquirem seus contornos e conteúdos mais visíveis na atualidade é a mídia, que tem se configurado no campo de batalha por excelência, onde um jogo muito sofisticado e elaborado se desencadeia, no qual muitas vezes é difícil até mesmo identificar o articulador de determinado discurso, e mais ainda, seus propósitos reais. Esse jogo tem imposto à Amazônia o desafio de encontrar-se em uma encruzilhada histórica e singular que pode decidir o seu futuro, e que de certa forma, sintetiza o drama colocado para toda nação: ou bem reafirma a sua soberania e volta-se para as necessidades reais das populações locais, integradas a um projeto de desenvolvimento nacional sustentável, ou bem reafirma a prioridade dos interesses das elites associadas ao capital estrangeiro, e alienada em relação à própria nação (Idem, 2005).

A inserção no âmbito da educação do campo com o espaço de pesquisa e intervenção tem oportunizado a explicitação de nosso posicionamento na encruzilhada mencionada a favor da afirmação de novos horizontes de sociabilidade, pautados em experiência forjadas na territorialidade no campo da Amazônia, protagonizadas por diversos sujeitos coletivos, como os movimentos sociais populares do campo, dos povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, da floresta, que se colocam no cenário mais recente em disputa pelo reconhecimento de seus territórios e dos seus modos de vida, demarcando uma cartografia de novas territorialidades de esperança e de contestação ao modelo de desenvolvimento dominante.



Entre os sujeitos coletivos mencionados destacamos o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), A Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (FETRAF), a Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Pará (ARCAFAR/PA), o Movimento das Mulheres do Campo (MMC), entre outros, que vem demarcando um momento do campo no Estado do Pará singular e de impacto na sua estrutura agrária e no questionamento ao uso e significado do território e dos recursos naturais de forma predatória, reivindicando um novo jeito de olhar e produzir a existência e a relação com a natureza.

Na sua luta pela terra, pela água, pela floresta, pelo direito ao trabalho, à vida e à educação, esses sujeitos constroem e põe em ação uma *pedagogia do movimento*, onde residem as raízes da esperança de novos horizontes e paradigmas de sociabilidade. Eles ajudam a entrelaçar e fortalecer os fios da grande rede formada através do *Movimento Paraense Por Uma Educação do Campo*, que tem no *Fórum Paraense de Educação do Campo* sua expressão mais significativa de organização e mobilização pela construção de um projeto popular de desenvolvimento e de sociedade.

O *Fórum Paraense de Educação do Campo* aglutina entidades da sociedade civil, movimentos sociais, instituições de ensino, pesquisa, órgãos governamentais de fomento ao desenvolvimento e da área educacional, que compartilhando princípios, valores e concepções político-pedagógicas buscam implementar e fortalecer políticas públicas, estratégias e experiências de educação do campo e desenvolvimento rural com qualidade sócio-ambiental para os cidadãos paraenses, sobretudo para as populações do campo, aqui entendidas como: agricultores familiares, indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos e pescadores. (FPECDR, 2004).

Ele tem reunido e mobilizando um número cada vez mais abrangente de sujeitos, instituições públicas, movimentos sociais e entidades não-governamentais nos processos de definição e implementação de políticas e práticas educacionais sintonizadas com a realidade do campo, constituem-se um espaço em que se manifestam depoimentos, insatisfações, aspirações e reivindicações com relação à educação que se deseja ver concretizada nas escolas do campo; e se evidencia o protagonismo de educadores e educandos,

gestores, líderes de comunidades rurais, sindicalistas, assentados, agricultores, ribeirinhos, quilombolas e indígenas de nosso Estado.

## Referências Para Construção de Políticas e Práticas Curriculares na Amazônia

A explicitação da parte inicial do artigo da diversidade e complexidade que envolve aspectos socioculturais da Amazônia, dando visibilidade à dinâmica e às tensões que envolvem as populações e movimentos sociais existentes no meio rural, especialmente, seus interesses, suas lutas, paradoxos e intencionalidades; move-se pela intenção de afirmar que essas especificidades constituem o material por excelência que deve referenciar os processos de formulação e implementação de políticas e práticas curriculares, quando assumidos a tarefa de propor políticas e práticas do lugar dos sujeitos e populações da Amazônia.

Diante de situações existenciais tão ricas que compõe o manancial de saberes, experiências e tecnologias produzidas pelas populações da região, e, em especial do meio rural, é inadmissível que políticas e práticas curriculares vigentes continuem a serem elaboradas e materializadas apartadas dessas especificidades que constituem os modos de existir próprios da Amazônia.

No cotidiano de suas relações sociais, as populações da Amazônia vivenciam situações próprias de trabalho e produção; enfrentam singularidades nos diversos ambientes em que vivem; e possuem um conjunto de crenças, valores, símbolos, e saberes que se constroem/reconstroem nas práticas de formação pessoal e coletiva, na vivência e convivência nos vários espaços sociais em que participam. Por esse motivo, todos, sem exceção: professores, estudantes, pais e mães, representantes da comunidade e de movimentos e organizações sociais, podem e devem envolver-se na construção das políticas e práticas curriculares para a região. Eles, definitivamente, têm muito a dizer, a ensinar e aprender nesse processo que deve ser materializado **com a participação dos sujeitos, das populações e movimentos sociais e não para eles**, como tradicionalmente ocorre.

Assim, destacamos a necessidade de que os processos e espaços de construção dessas políticas e práticas se pautem pela perspectiva da

educação dialógica, que inter-relaciona sujeitos, saberes e intencionalidades, superando a predominância de uma educação bancária e **afirmando seu caráter inter/multicultural, ao oportunizar a convivência e o diálogo entre as diferentes culturas, etnias, raças, gêneros, gerações, territórios, e, entre o campo e a cidade.**

Isto só será possível, se forem reconhecidas e legitimadas na sociedade e nos espaços educativos as experiências sócio culturais, produtivas e educativas que vêm sendo produzidas e efetivadas na territorialidade do campo da Amazônia, protagonizadas pelos diversos sujeitos, populações, movimentos e organizações sociais da região. Na agenda desses sujeitos coletivos, as seguintes questões têm sido pautadas:

- **A inclusão da educação no âmbito dos direitos sociais**, ressaltando que o direito à educação não se separa da pluralidade de direitos humanos que precisam ser garantidos e ampliados: o direito à terra, à vida, à cultura, à identidade, à alimentação, à moradia, etc., o que implica dizer, que o direito à educação não se materializa apenas no plano da consciência política, mas se atrela com a produção e reprodução mais elementar da vida.

- **A ampliação da esfera pública** com o objetivo de fortalecer o espaço de interação entre Estado e Sociedade com vistas à democratização do Estado e da própria sociedade. Nesse processo, a participação social se torna mais efetiva na construção de políticas públicas e o controle social tem mais chances de se materializar e enfrentar a vulnerabilidade das escolas e das populações do campo, que muitas vezes encontram-se a mercê das conveniências dos grupos com poder local.

- **O fortalecimento da consciência coletiva cidadã**, seja no Estado, na academia, nas organizações e movimentos sociais ou no campo da educação, em favor da construção de políticas e práticas educativas capazes de enfrentar as desigualdades históricas sofridas pelas populações do campo e subverter o padrão universalista e generalista que tem inspirado predominantemente as políticas educacionais e não tem dado conta de universalizar o direito à educação das populações do campo.

- **A transgressão à visão que projeta o urbano como ideal de desenvolvimento e o rural como a permanência do atraso**, implicando na elaboração de políticas e práticas educacionais que afirmem a compreensão de

campo como espaço de vida, trabalho e de novas relações com a natureza, de produção e reprodução da existência social e humana com dignidade e sustentabilidade.

Essas questões nos remetem à necessidade de redimensionar os indicadores de referência que hegemonicamente orientam as políticas e práticas educacionais vigentes, e determinam os rumos de sua implementação sob a égide da relação *curso/benefício*, inspirados em parâmetros mercadológicos, competitivos, empreendedores e de excelência com vistas à *empregabilidade* e aquisição do *capital cultural* que assegure destaque nos *Rankings* nacionais e internacionais.

Para fortalecer o debate sobre a elaboração desses novos referenciais, apresentamos a seguir, algumas reflexões positivas que julgamos relevantes, e, portanto necessárias de serem consideradas nos processos de elaboração e efetivação de políticas e práticas curriculares que sejam afirmativas das identidades culturais existentes na territorialidade do campo da Amazônia.

1. As políticas e práticas curriculares devem assumir como horizonte a formação humana em seu sentido integral, complexo e conflitual, pautando-se por formas de sociabilidades que se orientem pela igualdade, emancipação e afirmação das diferenças.

A sociedade capitalista contemporânea vem imprimindo com muita astúcia uma lógica material e simbólica de narcisismo, individualismo, competitividade e consumismo sobre o ser humano e as relações sócias, restringindo-se e fundando-se na premissa da «*formação para o mercado de trabalho*», deslocando e rebaixando a *formação humana* a «*treino, adestramento*», «*alienação e despolitização da história*». Cientes dessa problemática, as políticas e práticas curriculares devem comprometer-se com a formação de seres humanos capazes de decidir os rumos da região, do país e do mundo de forma autônoma e emancipatória, uma formação que no entendimento de Alder Calado (2005), seja omnilateral, exercida ininterruptamente nas várias dimensões do desenvolvimento humano, de modo a tomar em conta diferentes limites e possibilidades dos humanos, sob o ponto de vista das relações culturais, de trabalho, de gênero, de espacialidade, de etnia, de idade ou de geração, das relações com a natureza, das relações com

o sagrado; formação essa, que passando pela escola, vai muito além dela, acompanhando o cotidiano de seus protagonistas, o curso de toda sua vida.

2. As políticas e as práticas curriculares devem se configurar enquanto territórios de construção da *cidadania ativa* e do fortalecimento da *esfera pública*, assumindo a responsabilidade coma formação de sujeitos críticos, a partir de seu lugar, e, ao mesmo tempo, capaz de colocar-se e entender-se em relação e integração com outros sujeitos e espaços sociopolíticos e culturais, em escala local e global, considerando as conflitualidades existentes e fortalecendo uma cultura política participativa e protagonista na Amazônia e na sociedade.

3. Os interesses da iniciativa privada têm pautado hegemonicamente a orientação do Estado, reproduzindo e reforçando uma cultura política conservadora e assistencialista, clientelista e paternalista, que centra a política e o poder na esfera do instituído, de *cima para baixo*, fragilizando e obscurecendo a relação entre Estado e sociedade civil e a garantia e a ampliação dos direitos e conjuntos da sociedade, particularmente das populações do campo e das periferias urbanas, reforçando e configurando, assim, um quadro de relações de poder desiguais e de *apartheid socioespacial*. O enfrentamento dessa problemática requer que as políticas e práticas curriculares comprometam-se com a ampliação da esfera pública, fortalecendo o espaço de interação entre Estado e Sociedade Civil, e conseqüentemente, a democracia participativa e a cidadania ativa. Nesse processo, a participação, o protagonismo, o empoderamento dos sujeitos e o controle social do poder público constituem-se como condição e estratégia para a construção de uma cultura política cidadã e para a garantia e ampliação dos direitos humanos e sociais.

4. As políticas e práticas curriculares devem se alicerçar no reconhecimento e na afirmação da diversidade sociocultural, contribuindo com uma formação pautada na convivência das diferenças e na participação do conjunto de seus sujeitos, grupos e populações nos rumos de um projeto amazônico de educação e de desenvolvimento territorial inclusivo, sustentável e solidário.

Na sociedade atual é notória a predominância de uma situação hierárquica entre as culturas, seus saberes e vivências, onde os grupos com

maior poder econômico, político e cultural têm seus valores e conhecimentos reconhecidos como padrão de referência a orientar as formas de sociabilidade, as práticas educativas, o currículo; silenciado, inviabilizado, discriminado e estigmatizando os modos de vida próprios dos grupos e segmentos populares, entre os quais encontram-se as populações do campo da Amazônia, tratando-os como grupos primitivos, arcaicos, atrasados, conservadores, sem história, sem cultura, alienados e sem perspectiva de futuro. Nesse cenário, um dos grandes desafios apresentados para a educação do campo na Amazônia é pautar na agenda das políticas e práticas curriculares o reconhecimento da sua diversidade sociocultural, racial, étnica, de gênero e a afirmação do protagonismo de suas diversas populações nesse processo, criando as bases e ao mesmo tempo, sedimentando o princípio da *alteridade* e da *diferença* como componentes integrantes da formação humana, da convivência e de um projeto emancipatório de sociedade.

**5.** As políticas e práticas curriculares devem vincular-se indissociavelmente ao trabalho como princípio educativo e formativo, que tenha como finalidade a dignidade humana e o uso responsável e sustentável dos recursos naturais, exigindo, com isso, mudanças estruturais nas relações sociais vigentes de produção e de trabalho e na relação ser humano-sociedade-natureza.

Na sociedade atual, as várias formas existentes de produção com base na organização familiar, comunitária, associada e cooperada das populações rurais amazônicas, entre elas, a pesca artesanal, a agricultura de subsistência e familiar, o extrativismo florestal, o artesanato, vêm sendo desestruturadas pela imposição da lógica de produção produtivista de mercado, que passa a instituir novas representações e imaginários, novos valores, práticas e relações de trabalho exploratória da força humana de trabalho e predatória dos recursos naturais, desestruturando os modos de vida dessas populações amazônicas. Nesse cenário, as políticas e práticas curriculares devem ajudar a recolocar o sentido do trabalho como dimensão cultural, relacional, complexa e educativa que promova a humanização, socialização e singularização e busque a dignidade humana e a convivência responsável e solidária entre as pessoas e as populações da Amazônia e entre

essas com a dimensão ambiental, construindo cultura de grupo e de pertencimento.

6. As políticas e as práticas curriculares devem ser fundadas num processo de formação humana que articule indissociavelmente a relação ser humano e natureza contribuindo assim, para a afirmação de valores de consciência sócio-ambiental.

A relação ser humano-natureza, de forma predominante, tem se pautado em um *antropocentrismo* desmedido, que concebe os recursos naturais como objetos de dominação, inspirados pela razão instrumental, que confunde, reduz e finda o *desenvolvimento* no crescimento econômico e progresso *sem fim*, de modo desigual, excludente e predador dos recursos naturais (BOFF, 2004; CORRÊA, 2007).

Por outro lado, temos assistido o fortalecimento de um *ecocentrismo*, que supõe a natureza à natureza humana, encontrando-se fundada numa perspectiva biologizante do Norte, defensora das chamadas *áreas protegidas*, que excluem as populações humanas de suas comunidades, sustentando um *protecionismo* conservador, que termina por beneficiar os grandes grupos econômicos da atualidade (DIEGUES, 2000). Em face dessa problemática, as políticas e as práticas curriculares devem indicar diretrizes e orientações capazes de confrontar com as perspectivas antropocêntrica e egocêntrica, e ao mesmo tempo construir um caminho novo e possível, que concebe a relação ser humano-natureza sem dicotomia e sem sobreposição, ao inspirar-se numa relação de diálogo e responsabilidade, onde os aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos e ambientais são inseparáveis e se fundem numa lógica de sociabilidade comprometida com os excluídos.

Para Diegues (2000) esse novo caminho deve inspirar-se na perspectiva da *etnoconservação*, que propõe uma *nova aliança entre o homem e a natureza*, baseada, na importância das comunidades tradicionais indígenas e não-indígenas, na conservação das matas e outros ecossistemas presentes nos territórios em que habitam. Esse novo coservacionismo deve estar ancorado, na valorização do conhecimento e da prática de manejo dessas populações, implicando na criação de uma nova aliança entre os cientistas e os construtores e portadores do conhecimento local, ao compreender que ambos os conhecimentos são igualmente importantes.

**7.** As políticas e práticas curriculares devem apontar como um de seus grandes desafios o avanço na produção do seu conhecimento e de tecnologia que subsidiem a formação dos sujeitos, das populações e do desenvolvimento territorial da Amazônia com autonomia, solidariedade, justiça e responsabilidade sócio-espacial, política, cultural e ambiental.

A Amazônia é a expressão de um grande contraste e paradoxo, posto que possui riquezas naturais diversas e abundantes e ao mesmo tempo abriga em seu território um dos maiores bolsões de pobreza e de exclusão social, que se expressa, dentre outras formas, através da parca produção interna de ciência e tecnologia, restrita aos ditames do mercado, que orientam fortemente o pensar, o agir, o sentir e a construção do ser amazônico. Essa situação, fomentada pelo proselitismo e arrogância da ciência eurocêntrica, historicamente tem conformado e legitimado um processo de (neo)colonização, que por meio da produção/difusão do conhecimento hegemônico, tem deslegitimado os saberes e as culturas locais da região. Nesse processo, as escolas vêm assumindo sua função, em grande medida, alheia ao debate sobre os princípios éticos relacionados à produção da ciência, tecnologia e inovação na Amazônia e no mundo. Nesse cenário, as políticas e as práticas curriculares devem indicar a construção de um novo horizonte de produção de conhecimento, que reconheça os saberes e culturas próprias das populações da Amazônia como legítimas e válidas para a compreensão do mundo e sua ressignificação, superando as dicotomias e dualidades, ao inspirar-se numa perspectiva

Inter/transdisciplinar de construir o conhecimento e de formação humana. Nesse processo, a realidade existencial e concreta das populações do campo da Amazônia e seus modos de vida precisam dialogar com as referências de espaço-tempo e conhecimento escolar, problematizando os limites de ambas as referências e criando possibilidades reais de intervenção e superação das situações limites.

**8.** As políticas e as práticas curriculares devem se constituir como parte vital e orgânica de um projeto de desenvolvimento territorial rural sustentável, que lancem as bases para a construção de novas formas de sociabilidade e convivialidade na Amazônia e na sociedade brasileira, em todas



as suas dimensões: sócio-espacial, política, econômica, cultural, ambiental, científica e tecnológica, e em escalas local, regional, nacional e global.

Na atualidade predomina uma concepção de desenvolvimento que se restringe ao crescimento econômico imposta pelo ajustamento ao modelo tecnocrático-racionalista e produtivista do capital conforme suas regras e normas, implicando na implementação de políticas destinadas para a Amazônia, elaboradas e impostas de cima para baixo, de forma exógena, isto é, de fora para dentro, a fim de atender somente os interesses particulares de grandes grupos econômicos (TRINDADE Jr, 2005; CASTRO, 2005). Nesse cenário, as políticas e práticas curriculares devem assumir como horizonte a efetivação de uma perspectiva de *desenvolvimento territorial sustentável e solidária*, que reúne e articula, indissociavelmente as dimensões social, econômica, política, cultural, ética e ecológica, objetiva e subjetiva, relacionando e evidenciando a questão sócio-espacial em suas várias escalas. Essa perspectiva de desenvolvimento busca a construção de novas formas de sociabilidade, que integram ações e programas, e reconheçam as iniciativas locais e territoriais dos sujeitos e populações do campo e da cidade, que vêm promovendo uma nova forma de conceber e firmar os laços e fios entre ser humano e natureza, assim como entre ética, política, economia, cidadania e democracia participativa, diversidade cultural e ecologia.

Finalizando a discussão nesse momento e procurando seguir a linha de horizonte delineada ao longo de todo o artigo, ressaltando que as políticas e práticas curriculares a serem construídas para a Amazônia, em particular para o meio rural, apresentam, em nosso modo próprio de entender, o desafio de conceber suas ações e reflexões *do lugar* da Amazônia e *com* os seus sujeitos e populações, pensando onde os *pés pisam*, com vistas à construção de uma cultura política de autonomia e de liberdade na região, que inspire a efetivação de uma política de desenvolvimento original e incluyente.

Nesse mesmo horizonte, reside o desafio da pesquisa educacional, de construir bases sólidas e sinalizar para a produção de conhecimentos e publicações, que fundem novos marcos teórico-metodológicos e epistemológicos afirmativos de um pensar e agir autêntico e sinalizador de paradigmas emancipatórios de educação e desenvolvimento territorial para a Amazônia.