

MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ACRE

MULTICULTURALISM AND FIELD EDUCATION IN THE STATE OF ACRE

Marcondes de Lima Nicácio

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC)
Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do
Amazonas (UFAM)
marcondesnicacio@gmail.com

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo discutir multiculturalismo e educação do campo a partir dos desafios da realidade educacional da Amazônia acreana. Na oferta de educação do campo no Acre, coexistem dois macroprocessos. Num deles, tem-se o ensino ofertado para agricultores familiares, extrativistas, pescadores, ribeirinhos e assentados; no outro, a educação indígena. Em busca de um diálogo empírico-teórico, realizou-se uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de proceder à construção reflexiva sobre multiculturalismo. Na conclusão, o artigo aponta o respeito às diferenças como elemento fundante do multiculturalismo e o papel dos educadores para materializar práticas multiculturais na educação do campo como mecanismos da luta contra-hegemônica.

PALAVRAS-CHAVE:

Multiculturalismo. Educação do campo. Amazônia acreana.

ABSTRACT

This production aimed to discuss the multiculturalism and field education from the challenges of the educational reality of the Acre Amazon. In the provision of field education in Acre, two macroprocesses are listed, in one group we have the education offered to family farmers, extractivists, fishermen, riverine and settled people, in another, the indigenous education. In search of an empirical-theoretical dialogue, we carried out a bibliographical research with the objective of a reflexive construction on multiculturalism. The article points out respect for differences as a founding element of multiculturalism and the role of educators to materialize

multicultural practices in the field education as mechanisms of the hegemonic struggle.

KEYWORDS:

Multiculturalism. Field education. Acre Amazon.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é apresentar discussões colaborativas, numa reflexão sobre multiculturalismo, para a explicitação da realidade educacional amazônica e de seus desafios. Para tanto, assume-se a provocação, para que, a partir da caracterização de elementos locais, identificados pela vivência em meio às diversidades, às adversidades e às perspectivas da educação do campo, construa-se um diálogo empírico-teórico.

Com fundamento em pesquisa bibliográfica e nos olhares do pesquisador, no âmbito dos temas “educação e diversidade cultural em contextos amazônicos” e “educação diante dos desafios amazônicos”, este artigo propõe uma construção holística de reflexões sobre o multiculturalismo, o que previamente foi elencado na disciplina Multiculturalismo. Educação do campo. Amazônia acreana. do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas.

O texto assume o desafio de trazer reflexões contextuais que se retroalimentam para uma construção de um corpo teórico até chegar a uma guisa de conclusão.

No primeiro momento, analisou-se o multiculturalismo: visões e construções teóricas e suas implicações. No segundo, traçou-se um diálogo sobre a Amazônia, apresentando a ideia de que, na sua unidade, está a diversidade. No terceiro, discutiu-se a educação do campo no Acre.

MULTICULTURALISMO: VISÕES E CONSTRUÇÕES TEÓRICAS E SUAS IMPLICAÇÕES

Na assertiva inicial desta reflexão, aflora a necessidade de definir multiculturalismo e refletir sobre cultura e identidade.

Para Boaventura (2003), multiculturalismo é a coexistência de modos culturais ou de grupos caracterizados por diferentes culturas no seio da sociedade moderna.

Embora a noção que interessa a este trabalho seja a dimensão emancipatória, por seu caráter diferencial, pois não se prende ao conceito eurocêntrico de cultura, civilização e/ou humanidade, ela agrega também ao enredo de sua configuração uma questão tão endêmica a cada grupo, como a política, e apregoa a necessidade do reconhecimento e do respeito às diferenças.

O fragmento a seguir traz um conceito mais amplo de multiculturalismo:

A expressão multiculturalismo designa, originalmente, a coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes no seio da sociedade 'moderna'. Rapidamente, contudo, o termo se tornou um modo de descrever as diferenças culturais num contexto transnacional e global. Existem diferentes noções de multiculturalismo, nem todas de sentido emancipatório. O termo apresenta as mesmas dificuldades e potencialidades do conceito de 'cultura', um conceito central das humanidades e das ciências sociais e que, nas últimas décadas, se tornou um terreno explícito de lutas políticas (SANTOS; NUNES, 2003, p. 3, destaque do autor).

O que é cultura? Em sua contemporaneidade antropológica, Geertz (2001) tem sagrado sua colaboração com um conceito que se ergue dentro da perspectiva simbólica interpretativa da antropologia. Afirma que a cultura deve ser percebida, e não definida, não podendo ser localizada, transcendendo e modelando-se para além do sentido espacial/temporal. Segundo ele, ela é um constante processo de produção e reprodução de significados, estando ligada à linguagem e à forma como os seres humanos dão significado às coisas no mundo, sendo tudo que é compartilhado na sociedade com toda sua dinâmica constante de transformação.

Além disso, diz o autor, é preciso lembrar-se de que acontecimentos mundiais, entre eles “guerras civis étnicas, o separatismo linguístico, a ‘multiculturalização’ do capital internacional, não produziram uma nova ordem mundial, produziram um sentimento de dispersão, particularidade, complexidade e descentramento” (GEERTZ, 2001, p. 192), assim interferindo nos conceitos e manifestações culturais.

Uma pergunta que paira na mente do autor desta dissertação é esta: será que as identidades foram consideradas nesse processo? Outra, para melhor coadunar-se com as reflexões de Geertz (2001, p. 196), é a seguinte: Como é, num mundo tão multifacetado, que surge a identidade política, social ou cultural? No cerne da discussão, o enigma da identidade é ponto crucial para esclarecer o porquê de se desconsiderar e querer homogeneizar tantas diferenças.

Desse modo, refletir sobre as formas de construção das identidades é também importante para a compreensão de multiculturalismo e educação.

Bauman (2005) apresenta a ideia de identidade como produto do estado moderno em que se proliferou uma crise de pertencimento de modo que as identidades não são simplesmente herdadas, e sim criadas, sendo sujeitadas a liquidez e fluidez de forças que são proporcionalmente geradas pela globalização e por transformações da sociedade.

Já Haesbaert (1997) colabora com a presente análise ao repercutir sobre a dimensão simbólica e a identidade regional. Ele esclarece que a modernização impulsiona a efetivação de múltiplas identidades em que indivíduos e territórios são confundidos, preferindo, assim, pensar as identidades sociais não como construções estáticas, mas como elementos simbólicos de apresentação da realidade. A identidade, nesse sentido, é construída pelas imersões do território, que não é espaço inerte, e sim produzido e reproduzido socialmente, reunindo em si elementos concretos e simbólicos.

Ao discutir cultura, sua compreensão exige que se pense também o contexto da civilização moderna. Corroborando com Rouanet (1993), embora se discorde do modo e da intensidade atribuída a alguns elementos

apresentados, tem-se de reconhecer que verdadeiramente se vive uma crise civilizatória. Rouanet (1993, p.9) afirma que:

O projeto civilizatório da modernidade tem como ingredientes principais os conceitos de universalidade, individualidade e autonomia. A universalidade significa que ele visa todos os seres humanos, independente de barreiras nacionais, étnicas ou culturais. A individualidade significa que esses seres humanos são considerados como pessoas concretas e não como integrantes de uma coletividade e que atribui valor ético positivo à sua crescente individualização. A autonomia significa que esses seres humanos individualizados são aptos a pensarem por si mesmos, sem a tutela da religião ou da ideologia, a agirem no espaço público e adquirirem pelo seu trabalho os bens e serviços necessários à sobrevivência material.

A modernidade assumiu para si um processo em um projeto de civilização que está sendo substituído pelos interesses das estruturas capitalistas. A universalidade, a individualidade e a autonomia, mencionadas pelo teórico, têm sido interpretadas às avessas. Isso é evidenciado pelo espaço cada vez maior dado às culturas alheias¹, à medida que não se valorizam e não se promovem as culturas brasileiras. Parece muito claro esse cenário, uma vez que há pouca discussão, empenho e promoção das culturas do homem do campo no Brasil em toda a sua subjetividade, originalidade e complexidade.

O problema está justamente num dos elementos apresentados por Rouanet (1993) quando fala da despolitização dos jovens. Tem-se percebido, no contexto atual, que a democracia brasileira é muito frágil. O caminho para seu fortalecimento passa também pelo fortalecimento da educação no campo, por sua descaracterização cultural e pela construção de uma identidade que também seja pelo viés da formação política e cidadã.

1. Culturas alheias: diz-se das inferências de outros modos de vida e manifestações culturais não característicos de determinados povos, comunidades ou grupos que lhes acabam sendo impostos com todas as suas implicações para a coletividade.

A AMAZÔNIA: A UNIDADE NA DIVERSIDADE

Para compreender que a unidade da Amazônia está na sua diversidade, deve-se ter em perspectiva dois elementos essenciais: isolamento e identidade. Eles precisam ser pensados não apenas do ponto de vista trajectorial pretérito mas também do alcance e da interferência dos seus mecanismos econômicos, políticos e sociais para as futuras gerações, para se perceber verdadeiramente o que é a cultura amazônica, pois, como assevera Loureiro (2001, p. 29), “tal como se apresenta nos dias atuais, tem suas raízes fincadas numa trajetória histórica marcada por dois elementos fundamentais – isolamento e identidade”.

Para tanto, como efeito de caracterização primaz, é interessante apresentar o conceito de Silva (1996) na obra *O paiz do Amazonas*, que apresenta três percepções diferentes e integrantes de Amazônia:

A Amazônia Indígena antecede e atravessa a Amazônia Lusitana. É resultado de uma ocupação humana pré-colonial, de organizações societárias diferentes da civilização ocidental, e dos processos de colonização portuguesa e da constituição da sociedade brasileira (p.125).

[...]

A Amazônia Portuguesa nasce perseguida por vários dilemas [...]. No Estado do Grão-Pará e do Rio Negro, repousava o projeto de Amazônia Portuguesa. Com a estrutura colonial transplantada e, desde 20 de junho de 1772, separado do Maranhão, a delimitação física, político e cultural da Amazônia Portuguesa torna-se-ia característica. [...]. É nesse marco que o projeto de Vice-Reino para a Amazônia foi e podia ser cogitado (p. 117).

[...]

A Amazônia Brasileira é continuidade e ruptura com a Amazônia Portuguesa. [...]. Nesse hiato cronológico, é superado pela perspectiva da Amazônia Brasileira, de brasileiros natos, unidos pelo mesmo solo, pela mesma língua, pelas mesmas leis, tradições, experiências, etc. A Amazônia Brasileira é paralela à constituição da Nação Brasileira, à unidade nacional (p. 138).

Embora a intensão não seja trazer à baila reflexões específicas do Estado do Acre, há que se considerar importante caracterizar essa cronologia temporal e conceitual de contexto amazônico.

Do ponto de vista de caracterização, os excertos acima interessam a este trabalho, pois, em termos de conteúdo, geram divergência de abordagem, especialmente quando se tem por intuito discutir a importância da diversidade cultural em detrimento da homogeneidade, tema muitas vezes recorrente nos distintos discursos teóricos.

Além disso, não considerar a conjuntura amazônica hispânica, em certa medida proximal, especialmente percebida nas insurgências por disputas territoriais ocorridas no espaço acreano com o Peru e a Bolívia, e até mesmo o movimento de autonomia no fim do século 19 – República Independente do Acre ou República de Galvez –, é certamente não vislumbrar toda a conjuntura.

Loureiro (2001, p. 30), ao conceituar cultura amazônica na perspectiva cabocla, diz que:

[...] no âmbito de uma cultura dissonante dos cânones urbanos, o homem amazônico, o caboclo, busca desvendar os segredos de seu mundo, recorrendo predominantemente aos mitos e à estetização. [...] o homem da terra viveu e ainda vive habitando isoladamente em algumas áreas, alimentando-se de pratos típicos, celebrando a vida nas festividades e danças originais, banhando-se prazerosamente nas águas do rio e de chuva [...]. Essas características se transportam para as condições em que se exercem o trabalho do caboclo – grande mobilidade e aproveitamento dos movimentos da natureza (safras de peixes, de frutas, etc.). Integrados ao meio, os caboclos, na condição de pescadores, caçadores, mateiros, plantadores, remadores, etc., seguem suas nuances de uma natureza monumentalizada pelas suas grandes proporções, que lhes exige criatividade e os instiga à compreensão imaginativa.

Essa panorâmica, que apresenta uma vida de homem e cultura romantizados, na verdade elenca com fidedignidade os meios, os entremeios e os não limites característicos das culturas antagonicas, entrelaçadas por especificidades dadas pelas relações contrárias que vão do simples ao complexo, do superficial ao abissal, do prático ao pragmático – o que é tão próprio da realidade cultural do homem amazônico.

Nessa percepção, Loureiro (2011) segue, na elucidação conceitual, afirmando que a primeira instância dessa cultura é a cultura do caboclo,

mesmo esclarecendo que ela é “produto de uma acumulação cultural que absorveu e se amalgamou com a cultura dos nordestinos que, em épocas diversas, mais especialmente no período da borracha, migraram para a Amazônia” (p.39).

Araújo e Barroso (2011) analisam, a partir dos conceitos de Charles Wagley (1988) e Terezinha Fraxe (2002, 2004), as categorias “comunidades amazônicas”, “caboclo” e “caboclo-ribeirinho”. Considera-se importante trazer à baila não as ponderações conceituais, mas o alerta feito pelos autores. Para eles, tais categorias são “invenções de um olhar externo sobre o diferente, o outro” (p.15) e “estão permeadas de abordagens externalistas, ou seja, para ambos a realidade explica o social” (p. 15), e mais, tais interpretações sobre a Amazônia podem torna-se objeto, e não tema de estudo.

Para compreender melhor o conceito socio-histórico de Amazônia, e o Acre está nessa conjuntura, é mister considerar não apenas os polos de ocupação humana anteriormente descritos, pois a origem do estado acreano finca-se emaranhada no conjunto do desenvolvimento regional.

A organização comunitária no Acre encima-se por variados sujeitos que assumem, no contexto de sua história, a adjunção de grupos e que se distribuem nesse território socioespacial com seus modos de vivência, suas condições de afirmação, suas culturas.

Num processo de caracterização, tem-se, em primeiro indicativo, o modo de disposição tribal, caracterizado pelos indígenas que habitam as terras desse extremo ocidental brasileiro desde tempos remotos e que hoje estão distribuídos em 15 etnias e mais 3 grupos ainda não registrados, nominados como “índios isolados”. Em segundo, tem-se ciclos de imigração, que se coadunam nas comunidades que se formam especialmente com a chegada dos nordestinos e de outros migrantes nos períodos de exploração do látex (borracha), o que é enrobustecido no secundário ciclo de exploração, advindo com a culminância da 2ª Guerra Mundial, ocorrida no atendimento aos interesses da geoeconomia mundial.

A história, a memória e a identidade acreana, com uma peculiaridade característica de rincão da Amazônia e das culturas adversas e

convexas que se somam, se originam em uma realidade de diversidades que se erguem num processo de caracterização multicultural, conforme mostra o fragmento a seguir:

Tão logo começou a febre do ouro vegetal, a borracha, que brotava abundante de árvores amazônicas, uma corrente humana foi criada e levou milhares de homens cada vez mais longe floresta adentro. O ano de 1880 marcou a chegada dessa avassaladora onda humana às terras acreanas. Brasileiras de todas as partes: Amazonas, Pará, Maranhão, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Bahia, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul que se misturaram aos muitos espanhóis, portugueses, judeus, sírios, libaneses, turcos, italianos, ingleses, barbadianos, bolivianos e peruanos, entre outros (NEVES apud DIOCESE DE RIO BRANCO, 2012, p. 1).

As influências e as diversidades culturais que se somam como fenômenos e que formam as culturas do Acre são o resultado de ciclos humanos de imigração que chegam às terras acreanas, as quais, há cerca de quinze mil anos, eram habitadas apenas por índios. Esse processo se inicia com os seringueiros em 1877, ao constituírem agrupamentos sociais às margens dos cursos d'água, num processo de povoamento da Amazônia estimulado pelo governo federal, e se prolonga até a crise da borracha. Na década de 1970, chegam os sulistas, incentivados pelo governo local, para o desenvolvimento do agronegócio (MEIRELLES, 2009). Pode-se indicar ainda, como possível influência mais recente, a vinda dos haitianos, que, a partir de 2010, têm o Acre como destino de permanência ou como rota principal para a entrada no Brasil.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ACRE

Nos termos de políticas de educação do campo, todos são envidados a discutir o conceito de identidade, já que, no mesmo marco legal, se elencam manifestações culturais e modos de vida tão diversos². Na

2. Cf. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE) – Resolução CNE/CEB n.º 1, de 03 de abril de 2002; e Diretrizes Complementares Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento à Educação Básica do Campo – Resolução n.º 2, de 28 de abril de 2008.

percepção do autor deste artigo, a própria política já saiu com vício de origem, pois querer unir, num mesmo regulamento, agricultores familiares, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, assentados, quilombolas, caiçaras, indígenas, etc., é um processo demasiadamente homogeneizante, complicado e arriscado.

Na oferta de educação do campo no Estado do Acre, listam-se dois macromodelos estanques que se firmaram. Num deles, está o ensino ofertado para agricultores familiares, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, assentados que sem diferenciações recebem a educação rural dada pelo modelo urbanocêntrico. No outro, está a educação indígena com o desafio da formação bilíngue e a luta pela manutenção de sua cultura.

Antes do desafio de trazer alguns elementos das duas manifestações de educação, considera-se interessante pensar primeiramente sobre como essas culturas se situam no contexto da civilização moderna. Para isso, é pertinente aportar algumas reflexões iniciais.

Nesse sentido, elencar características preponderantes da educação do campo no Acre não parece fácil. Primeiro pelo fato de que, nesse desenho, o objetivo não é levantar dados quantitativos, muito embora tal elemento também constitua o processo. Segundo, porque existe certa dificuldade de apresentação devido a ausência de elementos claros e explícitos na literatura e na disposição da estrutura organizacional da educação.

As chamadas “minorias” no extremo norte do Brasil, caso do Acre, suscitam enormes desafios sociais. A esse respeito, convém refazer o itinerário de reflexão, levando em consideração esse cenário, conform sugere o fragmento abaixo:

Remeter-se às especificidades das minorias excluídas e das camadas populacionais situadas à margem do processo educacional não é somente destacar suas carências, mas também salientar seus elementos culturais singulares, que se constituem, além de ponto de partida para uma ação pedagógica, uma "riqueza cultural". 'O tratamento específico da educação rural, teria, pois, dois fundamentos: a condição carente do homem do campo ou sua pobreza econômica e, em contraste, sua riqueza cultural'. (ARROYO, 1982, p. 3). Pois

frente à carência de estruturas, possibilidades e ações estatais no meio rural, é possível se identificar um rico alicerce de atividades culturais, tradições, costumes e envolvimento social local nas atividades localizadas no campo (MARTINS, 2008, p. 4).

Nessa discussão, deve-se refletir sobre os modelos educacionais propostos para as populações do campo. Existem imperativos que se contraponham aos falsos discursos de educação de qualidade que têm sido propalados? Melhor ainda, que qualidade se assume como ideal para as escolas do campo? Nos últimos anos, têm se intensificado as propostas de reformas da educação que envolvem diretamente os sistemas públicos de ensino. Mudanças impulsionadas por movimentos de organismos multilaterais, por meio do viés econômico e em nome do “progresso”, atrelam a educação aos interesses do mercado.

As comunidades do campo não se eximem dos processos capitalistas, por mais isoladas geograficamente que sejam e pertencentes a culturas de sobrevivência, ditas “arcaicas”. Do ponto de vista da globalização, o capital ali também chega e atua como elemento de sua organização. Sobre isso, Weigel (1995, p. 43) adverte que:

Em verdade, o elemento modernizador da concepção desenvolvimentista consiste no uso de tecnologia complexas, ligadas à industrialização. Por essa ótica, tecnologias tradicionais ou indígenas são consideradas um atraso e, por conseguinte, devem ser eliminadas, substituídas ou transformadas.

Bourdieu (1978), ao analisar o imperialismo cultural, declara que, dentro da escola, existe uma visão preponderante que reproduz o ideário do capital cultural com a vertente do saber como poder. A aquisição do capital intelectual acaba marginalizando as identidades sociais, históricas, culturais e políticas abrigadas pelos emaranhados do processo educacional em demanda.

Os trabalhadores do campo, em suas condições culturais, não têm espaço, via de regra, para dizer o que é escolar e o que não é. A educação bilíngue, imposta aos indígenas, está a serviço de que identidade? O

português ensinado nas escolas do campo é o mesmo falado por crianças, jovens e adultos em situações de comunicação do seu cotidiano? Para Bourdieu (1978), o capital cultural impõe-se na medida em que, com toda força, produz uma “perpetuação” de um sistema de valores sociais, acurados pela união de conhecimentos, informações, sinais linguísticos, estilos e jeitos como forma de diferenciar o resultado do desenvolvimento acadêmico dentro da escola.

Em linhas claras,

para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 1979, p. 53).

Mesmo havendo mais elementos que fermentem essa discussão, considera-se interessante que se parta para outros aspectos de análise, dado que a complexidade anterior não se esgota em discurso e análise.

A compreensão da educação do campo, independentemente de onde se manifeste, não se desvincula da conjuntura ou das questões universais. Nesse alcance, pode-se, para efeito de melhor caracterização, avançar nos estudos para discutir cultura e política.

Nesse mesmo sentido, poder-se-ia enxergar o modelo de ensino atrelado à educação do campo, que é norteado pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE), pela Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002, e pelas Diretrizes Complementares Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento à Educação Básica do Campo – Resolução n.º 2, de 28 de abril de 2008. Essas políticas não são isentas do ideário cultural, ou melhor, dos ideários (certamente o uso do plural fica mais adequado, pois tão pouco se

fizeram sem interesses políticos). Em maior ou menor força, elas também se vinculam a esses sentimentos e/ou aos interesses multilaterais imperantes.

No segundo documento, é exposto o conceito de educação do campo:

Art. 1.º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008, p.1).

Tal política reflete, a ver do autor desta dissertação, interpretando ainda o pensamento de Geertz (2001), o dever das inclusões de poder, quando este diz que se processa em contextos e momentos específicos. Como apresenta a história, a educação do campo no Brasil, por razões socio-históricas, sempre foi relegada a patamares inferiores de importância, dado o ideário elitista de acesso à educação no País. Na reflexão sobre o que explica isso, figura-se o jogo de poder imperante nas sociedades ocidentais.

No quadro geral, tem-se uma educação do campo firmada na diversidade dos povos habitantes de zonas rurais do Acre, vinculada não apenas ao ente público mas também aos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores do campo, mesmo que, como já se afirmou anteriormente, instituída basicamente pelo contexto da dinâmica social e espacial urbana.

A educação do campo abrange, em seu conjunto, o ensino para crianças, adolescentes, jovens e adultos, distribuído na educação infantil, nos ensinos fundamental e médio, na educação de jovens e adultos, na educação especial, na educação indígena e na educação profissional de nível técnico.

Todos os indivíduos mencionados na política pertencem a um grupo. Mas como se constituem esses grupos? Será que foi levada em consideração a ideia de pertencimento? Acaso não houve apenas uma tentativa de transformar tantas diversidades em homogeneidade? O que se sente é a tentativa de reduzir as diferenças em meras circunstâncias,

simplificando uma história que deveria ser mais abrangente, capaz de acolher a soma dos anseios e dos ímpetus sociais desses distintos grupos.

Conceitualmente, a educação do campo é uma inovação da história. Surge pelos interesses e tensões gerados pelos trabalhadores. É dada por elementos contraditórios desse movimento, tendo como expressão, conforme Caldart (2008, p. 75), momentos de negatividade – denúncia, resistência, positividade –, práticas e propostas concretas e, por fim, superação – utopia, transformação social e emancipação.

Além disso, pode-se fazer a distinção entre educação rural e educação do campo. Oliveira (2011) afirma que a educação do campo tem como espaço a agricultura camponesa, enquanto a educação rural tem como campo o agronegócio:

A diferenciação entre a educação do campo com a tradicional educação rural, conforme afirmou Carvalho (2006), não é só de projeto político, mas de diversos fatores. Pode-se destacar a metodologia referenciada na educação popular e, portanto, voltada para a realidade dos educandos, organizando-se em tempo-escola e tempo-comunidade, e a proposta político-pedagógica voltada para temas relativos à vida, às lutas e a um projeto de desenvolvimento sustentável para o Brasil (p.63-64).

A educação do campo no Acre, excetuando-se as comunidades indígenas, cuja caracterização será feita à parte, é ofertada, via de regra, para comunidades rurais. Implementa-se por meio de variados modelos pedagógicos de ensino. No geral, é organizada em educação regular – formação em séries/anos –, ensino multisseriado (reunião de várias séries/anos na mesma classe) e educação de jovens e adultos (EJA).

No entanto, tem ganhado grande força o oferecimento da educação do campo com programas educacionais específicos, fruto de políticas públicas fomentadas por instituições econômicas internacionais. Nesse quadro, estão arrolados Asinhas da Florestania Infantil – de atendimento domiciliar para crianças de 4 e 5 anos; Asas da Florestania Fundamental – que oferta ensino, do 6.º ao 9.º ano, com professor unidocente em comunidades rurais; Asas da Florestania Médio – que oferta ensino para

alunos do 1.º ao 3.º ano do ensino médio, organizado a partir das grandes áreas do currículo; PEEM/PORONGA – projeto especial de ensino médio para jovens e adultos criado pela Secretaria de Estado de Educação do Acre em parceria com a Fundação Roberto Marinho; e Quero Ler – programa de alfabetização de jovens e adultos (ACRE, 2015). É importante destacar que outras políticas se manifestam por meio de verticalizações do Ministério da Educação.

Já a educação indígena é destinada aos 15 povos distribuídos nas bacias dos rios Juruá e Purus, que falam línguas de três famílias linguísticas (Pano, Aruak e Arawá). São 36 terras indígenas demarcadas ou em processo de regularidade, de acordo com a Funai.

Na descrição anterior, é preciso destacar que algumas terras são espaços de índios isolados, em que de fato não se faz presente a educação escolar indígena, embora caiba o alerta de que existe educação nesse contexto, não a educação formalizada e associada a cultura do não índio, mas a que se finca na transmissão, na continuação, na criação e na recriação de seus modos de organização de suas manifestações culturais.

No geral, a educação indígena é ofertada mediante ensino multisseriado, ensino regular (seriado) e por meio dos mesmos programas anteriormente enumerados. Seu diferencial reside na oferta do ensino bilíngue e na organização do currículo para a manutenção das diversas culturas ameríndias.

Grosso modo, pode-se afirmar que existe uma educação para as populações do campo no Acre, muito recente do ponto de vista do acesso à estrutura formal da sociedade brasileira. Dá-se em dois vieses principais de organização: educação rural – independente do modelo pedagógico que se queira analisar – e educação indígena – com suas lutas e resistências para a construção da autonomia dos povos ameríndios como grupos socioculturais.

No contexto até aqui descrito, há um quadro de discussão que caracteriza a educação do campo no Acre, em seu sentido macro, destinada para povos indígenas e não indígenas. Essa discussão, que trata das suas culturas e do modo como deveriam ou ser trabalhadas na escola, precisa analisar especialmente o enigmático e caótico cenário político nacional, em

que os interesses da população pobre estão sendo responsabilizados pelo atraso econômico, social e até “cultural” do País. Avançar-se-á então para a análise final de alguns aspectos da educação e do multiculturalismo diante dos desafios amazônicos.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Compreendendo a formação plural que circunda o atual contexto, realidade não excetuada em nenhum espaço, percebe-se também que a escola não fica de fora desse rincão de emaranhados. A preocupação reside em ressignificar seu papel como espaço de transformação por meio de discussões sociais e políticas.

Nas percepções de abordagens multiculturais, a orientação dada é proceder à análise de elementos como identidade e diferenças, não perdendo de vista as discussões entre o universal e o relativo, dadas as multifaces e o caráter múltiplo e híbrido do multiculturalismo.

Nisso entra o papel do professor como grande fazedor e estimulador de relações dialógicas no processo de desenvolvimento educacional.

É preciso pensar para além da inserção de políticas verticais no sistema educacional. A necessidade urge especialmente no imperativo da formação docente, para que os professores saibam conduzir práticas de respeito às identidades plurais no espaço da escola e da sala de aula.

Para elucidar o que anteriormente foi exposto, pode-se pegar o exemplo de quando se estabeleceu, por meio de uma política, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (Lei 11.645/2008), e não se conduziu um processo cumulativo de formação para a diversidade. Certamente, incorreu-se na grande e perigosa trama de imposição sem transformação dialética.

A imposição não é o caminho adequado na medida em que não gera uma aceitação verdadeira. Pode até gerar tolerância, o que não parece suficiente num contexto de protagonismo da luta pela transformação social que os educadores têm de assumir. Talvez ela apenas exacerbe o preconceito de índio, negro, pobre, mulher, homem do campo, entre outros.

É interessante a esse respeito pensar na visão estereotipada que se criou em torno de determinadas culturas sem considerar suas riquezas. É extremamente difícil olhar para o currículo escolar e não perceber a inexistência de elementos de valorização das culturas locais.

O que faz festivais étnicos como o dos Yawanawás, no Acre, com a Festa do Mariri³, não serem considerados elemento de estudo? Por que o professor da escola multisseriada enxerga, como parte da educação física, jogar futebol, e não consegue dimensionar que a criança que atravessa o rio nadando ou que rema para chegar à escola está numa prática de educação física? Por que arte na escola do campo é pintar com lápis de cor e muito raramente, quando da disponibilidade, com tintas industrializadas, mas fazer tarrafas (redes de pesca) ou caçoa (cesto usado para transporte de produto da lavoura) não é?

A discussão parece residir essencialmente na ideia do que é escola e o que não é escola que desconsidera o multiculturalismo. Nesse sentido, Candau (2011, p. 21) alerta que existe um projeto cultural comum que, a todo o custo, quer se impor, um projeto de defesa da “cultura hegemônica, e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores ‘diferentes’, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores, explícita ou implicitamente”.

As práticas multiculturais em educação precisam ser pensadas e promovidas, pois certamente podem ser o caminho para olhar as culturas, os cotidianos como mecanismos primordiais no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, alerta-se que “não pode haver educação multicultural separada dos contextos das lutas de grupos culturalmente dominados, que buscam modificar, por meio de suas ações, a lógica pela qual, na sociedade, os significados são atribuídos” (CANEN; MOREIRA, 1999, p. 14).

Alargar o acesso dos professores do campo à formação inicial e

3. Festival promovido pelo povo Yawanawá na Aladeia Mutuam, da Terra Indígena do Rio Gregório, localizada entre as cidades de Cruzeiro do Sul e Tarauacá, no Estado do Acre. No evento, ocorre uma diversidade de manifestações culturais e espirituais com o objetivo de preservação, respeito e transmissão de seus rituais e memórias.

continuada que contemple formas de pensar, valorizar e incorporar as identidades plurais em políticas e prática curriculares é desafio permanente, especialmente quando a realidade é demasiadamente adversa.

Sobre esse descompasso entre educação do campo, formação de professores e multiculturalismo, até hoje houve pouquíssimas políticas públicas voltadas para a formação de professores do campo no Acre. A esse exemplo, existiu o Programa Especial de Formação de Professores para Zona Rural, desenvolvido pelas secretarias municipais e estadual de Educação e pela Universidade Federal do Acre (UFAC), e o Curso de Formação Docente para Indígenas-2007, também da UFAC, em que nem sempre o currículo de formação contemplava as diversidades vividas pelos professores do campo. Eles foram inseridos em outros programas, mas estes efetivamente não se voltavam para a realidade do campo.

A linha de reflexão traçada conduz à ideia de que a reflexão que merece destaque não é o que esta dissertação apresentaria como respostas para algumas indagações feitas anteriormente. Também não são as motivações para sua tessitura, muito menos para uma possível caracterização dos desafios amazônicos para a educação do campo, mas, sim, o que os educadores e pesquisadores multiculturalistas, como cidadãos, deveriam experienciar no contexto de vida pessoal e profissional.

As reflexões construídas a partir da caracterização da educação do campo no território acreano, no extremo ocidental do País, parte da Pan-Amazônia, mesmo que breves, pairam sobre significados e apreensões acerca da necessidade de discutir educação por via de um multiculturalismo emancipatório.

Um multiculturalismo emancipatório é mais do que qualquer outra coisa. É saber pavimentar caminhos que façam os indivíduos valorar as diferenças sem se desinteressar pela condição humana. Firma-se no desafio de permitir, não por tolerância, mas por respeito, aceitar as diferenças e os diferentes – Diferenças que se entrelaçam nas histórias de todos, que precisam ser perspectivadas como ideários socioculturais de direito, identidade, justiça e cidadania.

Não se deve perder de mente que tais reflexões precisam ser reestudadas, analisadas sob outras óticas, e isso também é uma das perspectivas do multiculturalismo. A amplitude, a diversidade e o respeito à diferença, inclusive nos aspectos de totalidade, também são elementos do multiculturalismo.

Por isso, existe a necessidade latente de uma estruturação contra-hegemônica, que pode ser enxergada, pelos olhos de Souza (2006), na teoria da tradução e na sociologia das ausências, reunindo recursos intelectuais e cognitivos diversos, com vários modos de produzir conhecimento.

Urge olhar as diversidades culturais dos índios, dos ribeirinhos, dos pescadores, dos assentados, dos extrativistas e de todos os povos da floresta acreana e enxergar as suas interinfluências.

Para tanto, convém firmar-se na percepção de que a cultura é dimensão política que se precisa perceber, alimentar e compreender para além das palavras, vendo que uma cultura pode ajudar a outra a superar seus problemas, pois não existe cultura superior ou inferior. O que existem são variabilidades de percepções que necessitam, mais que tudo, ser aceitas e respeitadas.

No entanto, é preciso atentar para os imperativos do capitalismo. Há que se criar resistência contra-hegemônica. A escola deve ser esse espaço de resistência e de formação que entrelaça o local com o global, e vice-versa, sem deixar-se, contudo, levar pelos pseudorreconhecimentos, às vezes imperantes, mas que, na verdade, só querem dominar por via da exploração das “minorias”.

Colocar as questões multiculturalistas no cerne da interação professor-aluno no processo de ensino e aprendizagem, em todos os seus meios e entremeios, seja anterior, seja posteriormente às ações pedagógicas, é fundamental. Isso tudo significa identificar as vozes silenciadas, as culturas negadas e perdidas no fazer escolar. Incluir, não por tolerância, mas por respeito, significa assegurar direitos para o cidadão, para os educandos e para os educadores. A educação de qualidade precisa de práticas pedagógicas de qualidade ao alcance dos múltiplos indivíduos nos processos socio-históricos.

O espaço da escola e da sala de aula do campo, seja no Acre, seja em qualquer outra parte do mundo, deve promover, fortalecer e dimensionar um currículo que vislumbre o multiculturalismo como uma fonte inesgotável de busca para orientar o trabalho escolar, não sendo apenas perspectivado como um adereço usado de forma pontual ou paliativa quando conveniente às suas práticas.

Discussões étnicas, sociais, políticas, de gênero, de sexualidade, de crença, de acesso, de permanência, de qualidade devem estar sempre presentes nas reflexões de todos os professores da escola do campo. Tudo isso certamente contribuirá para que, no contexto de resistência das minorias na luta de classe, se consiga, nesse meio, forjar identidades de indivíduos autônomos e não subjugados à hegemonia dos dominantes.

Destarte, acredita-se que o papel dos educadores, que também está envolto num emaranhado cultural, é materializar a luta contra-hegemônica, sendo resistentes a todas as culturas e processos que desrespeitem, menosprezam e produzam injustiças contra todos os seres humanos do campo, das florestas e de todos os rincões ou recôncavos da Amazônia acreana. Urge fortalecer-se para o protagonismo, como educadores, pesquisadores, como cidadãos, das transformações sociais que são necessárias. O papel do docente, nessa missão, é formar para o respeito, para a cidadania e para a valorização multicultural num mundo local e global de justiça social.

REFERÊNCIAS

ACRE. Lei n. 2.965, de 2 de julho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2024 e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Acre**, Rio Branco, v. 48, n. 11.589, p. 5-61, 3 jul. 2015.

ARAÚJO, Jordeanes do Nascimento. BARROSO, Suellen Andrade. A invenção do modo de vida amazônico: uma análise das categorias nativas “comunidade amazônica” e “cultura caboclo-ribeirinha”. In: FARIAS, Cleilton Sampaio de; ARAÚJO, José Júlio César do Nascimento (orgs.). **Caminhos da pesquisa na Amazônia**. Rio de Janeiro: Oficina de Livros, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BOURDIEU, Pierre. Cap.II, III, IV. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**. São Paulo: Vozes, 1978. p. 39-79.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 29 abr. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2016.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: FERNANDES, Bernardo Mançano; SANTOS, Clarice Aparecida et al. **Educação do campo: campo - políticas públicas - educação**. Brasília: Incri; MDA, 2008. p. 67-86.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio B. Reflexões sobre multiculturalismo na escola e na formação docente. **Educação em Debate**, ano 1, v. 2, n. 38, 1999, p. 12-23.

DIOCESE DE RIO BRANCO. **O Acre, o nordeste e os nordestinos**. 10 jan. 2012. Disponível em: <<http://www.diocesederiobranco.org.br/newsite/wp->

[content/uploads/2012/10/1.-O-Acre-o-Nordeste-e-os-nordestinos1.pdf](#)>.

Acesso em: 18 maio 2018.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2001.

HAESBAERT, Rogério. **Des-territorialização e identidade: a rede 'gaúcha no Nordeste**. Niterói: EDUFF, 1997.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **João de Jesus Paes Loureiro: obras reunidas – cultura Amazônica uma poética do imaginário**. São Paulo: Escrituras Edidota, 2001.

MARTINS, Fernando José. **Educação do campo: processo de ocupação social e escolar**. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n2/06.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

MEIRELLES, Mário Sérgio. **Ocupação populacional do Acre**. Rio Branco, 14 out. 2009. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAA2BoAH/ocupacao-populacional-acre>>. Acesso em: 17 maio 2018.

OLIVEIRA, Alexandra Maria. Campesinato, ensino de geografia e escolas do campo: o conhecimento geográfico como um saber em conjunto. **GEOUSP - Espaço e Tempo**, São Paulo, n. 30, pp. 62 - 75, 2011. Disponível em: <<http://www.journals.usp.br/geousp/article/viewFile/74232/77875>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

ROUANET, Sergio Paulo. **Mal-estar na modernidade: ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SANTOS, Boaventura de S. A ecologia de saber. In: Santos, Boaventura de S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de S; NUNES, J. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura

de S (org.). **Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVA, Marilene Corrêa da. **O paiz do Amazonas.** Manaus: EDUA, 1996.

WEIGEL, Valéria Augusta. Educação, Cultura e Globalização: um debate sobre a identidade étnica e a escola. **Contexto & Educação**, Ijuí, a. 9. n. 38, p. 40-48, abr./jun. 1995.