



3271 - Trabalho Completo - 2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPEd (2018)
GT 03/GT 06 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos e Educação Popular

MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O CAMPO: O CONTEXTO DA HIBRIDIZAÇÃO CULTURAL AMAZÔNICA
Leandro dos Santos - UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
Ronnilda Maria Gonçalves Araujo - UFAM - Universidade Federal do Amazonas

MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O CAMPO: O CONTEXTO DA HIBRIDIZAÇÃO CULTURAL AMAZÔNICA

Comunicação Oral

Eixo Temático 3: Cidadania, Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos

Leandro dos Santos; Ronnilda Maria Gonçalves Araujo

Resumo O papel da identidade amazônica pode ser entendido como a “cultura da floresta”, presente inclusive nos grandes centros urbanos. Este artigo com abordagem qualitativa, caracterizado como revisão de literatura ou revisão bibliográfica tem como objetivo refletir sobre a diversidade cultural amazônica e sua relação com o meio ambiente e o desenvolvimento sustentável, bem como sobre a necessidade de políticas públicas regionalizadas. Há a necessidade de programas e projetos destinados aos sujeitos que vivem e trabalham no campo e da criação de políticas públicas de educação rural, que devem ser efetivadas, com a participação dos movimentos sociais, garantindo educação de qualidade sem interferência na identidade e nas suas práticas de forma marginalizada, estando interligada com as especificidades de cada região, colaborando dessa forma, para um processo de desenvolvimento territorial mais sustentável.

Palavras-chave: diversidade cultural amazônica. Políticas públicas de educação rural. Movimentos sociais. Sustentável.

MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O CAMPO: O CONTEXTO DA HIBRIDIZAÇÃO CULTURAL AMAZÔNICA

Comunicação Oral

Eixo Temático 3: Cidadania, Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos

Leandro dos Santos¹

Ronnilda Maria Gonçalves Araujo²

Resumo O papel da identidade amazônica pode ser entendido como a “cultura da floresta”, presente inclusive nos grandes centros urbanos, representado por: hábitos alimentares; expressões artísticas e musicais; o relacionamento das pessoas com os rios, presente e importante em várias cidades amazônicas; os mitos e os elementos culturais populares, regionais e locais; entre vários outros. Este artigo com abordagem qualitativa, caracterizado como revisão de literatura ou revisão bibliográfica tem como objetivo refletir sobre a diversidade cultural amazônica e sua relação com o meio ambiente e o desenvolvimento sustentável, bem como sobre a necessidade de políticas públicas regionalizadas. Há a necessidade de programas e projetos destinados aos sujeitos que vivem e trabalham no campo e da criação de políticas públicas de educação rural, que devem ser efetivadas, com a participação dos movimentos sociais, garantindo educação de qualidade, estando interligada com as especificidades de cada região, colaborando dessa forma, para um processo de desenvolvimento territorial sustentável.

Palavras-chave: Diversidade cultural amazônica. Políticas públicas de educação rural. Movimentos sociais. Sustentável.

Introdução

De acordo com Sathler (2009), os aspectos importantes relacionados aos costumes e às atividades culturais dão coesão interna às centenas de territorialidades amazônicas. O papel da “identidade amazônica”, que pode ser entendido como a “cultura da floresta”, presente inclusive nos grandes centros urbanos, é representado por: hábitos alimentares; expressões artísticas e musicais; o relacionamento das pessoas com os rios, presente e importante em várias cidades amazônicas; os mitos e os elementos culturais populares, regionais e locais; entre vários outros. Da mesma forma, Steward (1948 apud LUI; MOLINA, 2009) afirma que elaborou a categoria de “cultura de floresta tropical”, na qual se encaixariam a maioria das populações humanas amazônicas, o que é corroborado por Oliveira (2004) ao frisar que nas pequenas cidades amazônicas a natureza é importante, mas vai além do fatalismo de uma vida governada pela determinação da natureza, a cultura amazônica é produzida pelo amazônida e estrutura-se como a lógica e como a razão, mas também como o sonho.

¹ Mestre em Educação – Universidade Federal de Rondônia (UNIR) leandrobiosantos7@gmail.com

² Mestranda em Ecologia e Manejo de Recursos Naturais – Universidade Federal do Acre(UFAC) ronnilda_bio@yahoo.com.br

Este artigo com abordagem qualitativa, caracterizado como revisão de literatura ou revisão bibliográfica (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014); (ALVES-MAZZOTTI, 2002). O objetivo é refletir sobre a educação amazônica e sua diversidade cultural, sua relação com o meio ambiente, bem como sobre a necessidade de políticas públicas educacionais regionalizadas, requeridas pelos movimentos sociais do campo.

Resultados e discussões

Colonização e cultura amazônica: diversidades e saberes intergeracionais

Ao dialogar sobre cultura e identidade amazônica torna-se indispensável falar da dinâmica de ocupação da Amazônia e de suas problemáticas socioambientais, pois de acordo com Lui e Molina (2009, p.222):

No limiar do contato europeu, os cinco milhões de habitantes da Bacia Amazônica haviam transformado a floresta em uma paisagem adaptada que, além de atender às suas necessidades de subsistência, atendia aos seus desejos simbólicos.

No início do processo de colonização europeia, os povos amazônicos mantinham uma relação de uso das riquezas naturais como subsistência e como uso simbólico, mas sem objetivos comerciais. Esse *habitus* se manteve até que “a colonização europeia inaugurou uma nova motivação para transformar a paisagem, que atendia a uma lógica externa à floresta, demandando produtos específicos na maior quantidade possível” (LUI e MOLINA, 2009, p. 222). Conforme os autores, o objetivo principal passou a ser o atendimento às demandas econômicas e aos desejos culturais externos.

A colonização europeia foi um importante fator que interferiu na relação homem-natureza na Amazônia, na qual os povos passam a conceber a natureza de forma diferente. Chartier (2005 apud BUENO, 2008, p. 84) identifica duas visões opostas de natureza, em que a relação natureza e sociedade amazônica é permeada pela expansão cultural e seus símbolos, ora interagindo com o meio de forma considerada “primitiva”, em que o recurso é para subsistência do grupo, já em outros momentos o ambiente natural passa a ser visto como recurso a ser usado como valor de troca, logo, inseparáveis; o que Garnelo e Sampaio (2005) chamam de desencantamento com a natureza.

Ab’Sáber em entrevista à Borelli (2005, p.24) afirma: “a Amazônia tem uma série de raízes indígenas, portuguesas e negroides, porém, tem raízes culturais que não pertencem somente a ela, mas que vieram do nordeste seco”. Enquanto Loureiro (2005 apud SILVA; CARVALHO, 2012), diante da variedade cultural que compõe o espaço amazônico, identifica o caboclo amazônico e atenta para o fato de haver expressões artístico-culturais carregadas de signos e símbolos do cotidiano, a exemplo das lendas entre tantas outras.

No entanto, Colferai (2009) expõe que o processo histórico de ocupação da Amazônia ocorreu de maneira precária, através de ordens religiosas, seja em função da exploração de metais preciosos ou para o extrativismo vegetal. A partir dos governos militares no Brasil, houve um incentivo ao desflorestamento, assim, a cultura de subsistência deu lugar ao cultivo de pastagens para criação do gado e plantios para comercialização do excedente. Becker (2005) considera que houve uma reavaliação e revalorização da natureza a partir de duas lógicas muito diferentes, mas que convergem para o mesmo projeto de conservação da Amazônia:

A primeira lógica é a civilizatória ou cultural, que possui uma preocupação legítima com a natureza pela questão da vida, o que dá origem aos movimentos ambientalistas. A outra lógica é a da acumulação, que vê a natureza como recurso escasso e como reserva de valor para a realização de capital futuro, fundamentalmente no que tange ao uso da biodiversidade condicionada ao avanço da tecnologia (BECKER, 2005, p.74).

A desvalorização da lógica cultural em detrimento do capitalismo é reafirmada por Pinto (1994), ao observar que, apesar da importância das discussões sobre a biodiversidade, as principais pautas de exportações da região ainda permanecem ligadas ao papel histórico de produtora de matéria prima barata.

No entanto, a cultura, conforme Hall (1997, p. 17): “tem assumido uma função de importância sem igual no que diz respeito à estrutura e à organização da sociedade moderna tardia, aos processos de desenvolvimento do meio ambiente global e à disposição de seus recursos econômicos e materiais”. Ainda segundo este autor, o resultado do mix cultural, ou sincretismo, pode criar algumas alternativas híbridas, sintetizando elementos de ambas, mas não redutíveis a nenhuma delas.

Por isso, o hibridismo cultural na Amazônia não deve se processar através da “aniquilação das manifestações culturais singulares em favor de uma única cultura, promovendo-se, ao contrário, uma coexistência de multiplicidades culturais” (GARNELO e SAMPAIO, 2005, p. 757). O ato da tradução cultural, segundo Bhabha (1998), nega o essencialismo de uma dada cultura antecedente, original, portanto, as culturas estão num processo de hibridação. “A hibridação é a cultura sempre como formação, (trans) formada, um processo performativo que sempre gera algo novo e irreconhecível, uma nova área de negociação de sentido e representação” (PENALVA; SCHNEIDER, 2012, p. 21). O processo de hibridação cultural do povo amazônico é evidenciado por Fraxe, Witkoski e Miguez (2009, p. 30):

Caboclos, ribeirinhos, caboclo-ribeirinhos, seringueiros. O homem amazônico é fruto da confluência de sujeitos sociais distintos: ameríndios da várzea e/ou terra firme, negros, nordestinos e europeus de diversas nacionalidades (portugueses, espanhóis, holandeses, franceses, etc) que inauguram novas e singulares formas de organização social nos trópicos amazônicos. Diferenciada em suas matrizes geracionais, marcada por dinamismos e sincretismos singulares, a formação social amazônica foi fundamentada historicamente em tipos variados de escravidão e servidão.

Assim, na cultura amazônica, os saberes e fazeres se perpetuam de uma geração a outra através da oralidade, sendo este um jeito de educar os filhos para a vida e educar-se conjuntamente, onde conhecimentos não escolares sobre as plantas, os animais, o solo, os rios e a floresta seus benefícios e os cuidados essenciais para sua manutenção e preservação são socializados e conduzem diariamente o ritmo e o estilo de vida das comunidades (SILVA e CARVALHO, 2012).

Por isto, a luta pela preservação cultural e educação de qualidade tem sido o desafio dos movimentos sociais, a partir de “saberes esses que garantem a autonomia de ser e estar no campo com peculiaridades sociais e culturais em um processo de resistência”. Zavasque e Sales (2017, p.4); nesses espaços é dada importância à educação intergeracional, definida por (Sáez, 2002) como:

“processos e procedimentos que se apoiam e se legitimam enfatizando a cooperação e interação entre duas ou mais gerações, assegurando a partilha de experiências, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, com o fim de aumentar os respectivos níveis de autoestima e autorrealização pessoal. O objetivo é mudar e transformar-se na aprendizagem com o outro (p. 104).

Diegues et al. (2000, p. 30) definem o conhecimento tradicional “como o conjunto de saberes e saber-fazer a respeito do mundo natural, sobrenatural, transmitido oralmente de geração em geração”. Para Marconi e Lakatos (2005, p. 75), o conhecimento vulgar ou popular é “geralmente típico de camponês, transmitido de geração para geração por meio da educação informal e baseado em imitação e experiência pessoal”. Dickmann e Dickmann (2008, p. 70) afirmam que “o saber popular é entendido como aquele adquirido nas lutas, que não está escrito nos livros, aquele que é fruto das várias experiências vividas e convivas em tempos e espaços diversos na história do povo”.

Assim, o conhecimento tradicional intergeracional faz parte dos saberes produzidos e reproduzidos no contexto sociocultural amazônico, saberes estes, constituintes da educação não formal. Já a educação formal, tem sido um dos direitos requeridos pelos MS do Campo, como possibilidade de aquisição do conhecimento sistematizado, que deve estar interligado aos saberes populares.

Movimentos sociais do campo e educação no contexto amazônico

Os Movimentos Sociais (MS) representam forças sociais organizadas, que se tornaram fontes geradoras de criatividade e inovações socioculturais, pois diagnosticam a realidade social, constroem propostas. Sua atuação é através de redes, com ações coletivas que agem como resistência à exclusão social, gerando o chamado *empowerment* de atores da sociedade civil organizada à medida que criam sujeitos sociais para essa atuação. Gohn (2011). A autora cita como características básicas dos MS:

possuem identidade, têmpositor e articulam ou fundamentam-se em um projeto de vida e de sociedade. [...] têm contribuído para organizar e conscientizar a sociedade; apresentam conjuntos de demandas via práticas de pressão/mobilização; têm certa continuidade e permanência. Não são só reativos, movidos apenas pelas necessidades (fome ou qualquer forma de opressão); podem surgir e desenvolver-se também a partir de uma reação sobre sua própria experiência. (p.336)

Assim, conforme Bem (2006) os movimentos sociais são indicadores do funcionamento das sociedades, porque permitem identificar as tensões entre

os diferentes grupos de interesses, e acabam por revelar as áreas de carência estrutural, os focos de insatisfação e os desejos coletivos. Um dos conflitos que move os MS é a relação camponês e agronegócio, sobre o qual Caldart (2014, p. 144) afirma: "o confronto entre camponeses e agronegócio, ou entre agricultura camponesa e agricultura industrial capitalista é um fenômeno real concreto que precisa ser estudado em suas conexões e determinações fundamentais"

Esse conflito existente no âmbito urbano-rural expõe o modelo de escola rural brasileira, que segundo Whitaker & Antuniassi (1992), tem três características fundamentais: é *urbanocêntrica*: o ponto de partida e de chegada do conhecimento é a cidade; é *sociocêntrica*, voltada para os interesses de certas classes sociais, não considerando a diversidade dos sujeitos sociais existentes no campo e na cidade, a sua cultura, as suas diversas formas de organizar o trabalho e a vida; é *etnocêntrica*, privilegia os conhecimentos relativos ao mundo ocidental industrializado, e considera o estilo de vida e os valores do camponês/a como atrasado, o que gera estereótipos.

Nota-se que as escolas da zona rural brasileira acabam por adotar estas características por serem consideradas superiores, o que interfere na identidade camponesa e em suas práticas pedagógicas. Essa marginalização do tema Educação do Campo foi confirmada por Barroso (2011), que durante o percurso investigativo notou: o desvalor ideológico e cultural do rural, o fato da escolarização ainda não ter adquirido *status* de imprescindível para o trabalho no campo, a incipiente interiorização das universidades, a focalização crescente das políticas de cunho social, o poder de pressão e barganha dos latifundiários, agroindústria e bancada ruralista no Congresso Nacional, a violência impetrada contra os trabalhadores e lideranças rurais, o retrocesso das mobilizações por parte dos movimentos sociais.

Diante de fatos como estes, os MS se articulam em redes globais ou transnacionais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Brasil e a Via Campesina, além da Coordenadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC) (GOHN, 2011). A participação destes movimentos e organizações sociais populares do campo de acordo com Hage e Oliveira (2011) tem envolvido a conquista da terra, o fortalecimento da produção de base familiar e a garantia do direito à vida com dignidade, o que inclui o direito à educação. Sendo que nessa caminhada de mobilização e protagonismo, a *Articulação Nacional Por uma Educação do Campo* tem assumido um papel destacado para que não sejam reeditadas as tradicionais políticas de manutenção precária das escolas rurais de cunho assistencialista, compensatório e compassivo, que reforçam o atraso e o abandono secular da educação dos povos que vivem da agricultura, do extrativismo e do trabalho do campo (II CNEC, 2004).

Através da Articulação, tendo como entidades promotoras (CNBB — Conferência Nacional dos Bispos do Brasil; MST — Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; UnB — Universidade de Brasília; UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura; UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância) fica evidente que "os movimentos sociais não limitam suas atuações na posse da terra, mas sim em outras frentes de luta, como por exemplo, o acesso à educação e a escola" (NOGUEIRA, GONÇALVES e MITIDIERO JÚNIOR, 2013, p.13). Portanto, os MS ampliam-se qualitativamente ao entenderem que democratização da terra não é apenas a posse dela, mas que também inclui o direito a uma educação que forme para a humanização das relações entre os sujeitos e, conseqüentemente, para a conquista de outros direitos. Farias (2015)

A precariedade do direito à educação no espaço rural pode ser demonstrada a partir de dados estatísticos, pois conforme o Censo Demográfico 2010 – Características da população e dos domicílios, a população de 15 anos, ou mais, de idade apresenta taxa de analfabetismo 7,3% na área urbana, mas, na área rural, essa taxa foi de 23,2%, ou seja, mais que o triplo em relação à população urbana. Por isso, "há de se pensar em *políticas de educação*, para além de uma única política de educação, o que afirmaria a universalidade não abstrata, não uniforme, como única forma de educação para todos". Santos (2009, p.91)

Daí a necessidade de programas e projetos destinados aos sujeitos que vivem e trabalham no campo, além da criação de políticas públicas de educação rural, que devem ser efetivadas, garantindo educação de qualidade. Mas "é imprescindível garantir a presença dos movimentos sociais do campo na elaboração e execução dessas políticas" (FREITAS, 2011, p. 46), porque "a ausência dos sujeitos do campo em tal processo pode sim, prejudicar significativamente a especificidade da educação para as populações rurais". Santos e Bezerra Neto (2015, p.190), pois devem ser consideradas as mais variadas formas e modalidades de educação, como parte do universo rural, como espaço de vida de relações e interações vividas, pois o campo é produtor de cultura.

As políticas públicas do governo federal voltadas para a Educação do Campo, conforme Hage e Oliveira (2011) são vinculadas à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação, que tem dialogado com o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) buscando "construir políticas públicas para os territórios do campo onde o processo educativo esteja em sintonia com as particularidades territoriais, colaborando, dessa forma, para um processo de desenvolvimento territorial mais sustentável". (p.93) Os autores trazem como conquistas importantes a definição de marcos regulatórios das políticas de educação do campo, envolvendo a participação dos Movimentos Sociais do Campo, como:

1. as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução 1/2002 do CNE/ CEB);
2. as Diretrizes complementares para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (Resolução 2/2008 do CNE/CEB);
- o Reconhecimento dos Dias Letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (Parecer 1/2006 do CNE/CEB);
1. e o Decreto assinado pelo presidente Lula, que estabelece referências sobre a política de educação do campo e regulamenta o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

No entanto, mesmo considerando que o movimento em torno da luta por educação do campo não se restringe ao caráter eminentemente legal, mas perpassa os demais espaços sociais, Silva (2008) entende como avanço a criação do Relatório das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, mas considera que as políticas implementadas nesta área têm sido reduzidas e as poucas iniciativas, têm servido mais para a descaracterização do que para a afirmação do espaço do campo, sendo os atuais recursos insuficientes às necessidades da educação.

Isto se dá mesmo diante do reconhecimento de políticas públicas para a Educação do Campo, como ampliação daquilo que o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) inaugurou, qual seja, o Programa Saberes da Terra e a própria Licenciatura em Educação do Campo. No entanto, "esse conjunto de ações, reforça a tese de que o capital estava preocupado em garantir a educação do trabalhador do campo frente às novas demandas surgidas a partir da reestruturação produtiva no campo". Chaves (2011, p.52) Essas políticas mencionadas são produtos do processo de modernização do campo que teve início a partir da segunda metade do século XX no Brasil, somado a onda de industrialização que já vinha ocorrendo desde os anos 1930, as quais influenciaram na vida dos trabalhadores do campo e contribuíram para que estes tivessem outra postura diante da educação, havendo uma maior valorização e procura dessa fração da classe trabalhadora em elevar o nível de escolarização.

O movimento social, enquanto práxis social, na acepção de Arroyo (2002, p. 79), "traz em si uma revolução no saber, no conhecer-se, educar-se e formar-se das classes", já que as "diferentes lutas educam as classes trabalhadoras e redefinem sua visão do social. No mesmo movimento global em que refazem o social se fazem como sujeitos sociais conscientes com identidade coletiva". E a educação como direito relaciona-se diretamente com a cidadania, pois como afirma Antonio (2010, p.122):

[...] os interesses da classe trabalhadora por educação ou por escola objetivam também constituir a condição coletiva da cidadania, erguida pelos sujeitos sociais ou grupos organizados da sociedade civil e divergente da aceção de cidadania liberal centrada nos direitos e deveres individuais. Uma construção que imprime sentido ao cidadão coletivo no interior dos movimentos sociais, pois esse "reivindica baseado em interesses de coletividade de diversas ordens" (GOHN, 1992, p. 16).

O próprio processo de luta dos movimentos sociais torna-se uma práxis educativa, já que envolve o engajamento coletivo, a mobilização de saberes, sendo que as reivindicações são pensadas a partir do coletivo, um exemplo disto, é a luta do Setor de Educação por escola pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que “tem garantido não apenas aos militantes, mas também a outras famílias de pequenos produtores que vivem próximos aos assentamentos que seus filhos estudem no campo, e não precisem se deslocar até a cidade”. Chaves (2011, p.102) Assim, a busca por condições materiais para a vida no campo ganha novo sentido quando um movimento social reivindica também o direito à educação de qualidade. Vendramini (2007); (VIANNA, 2008).

Como ressalta Coutinho (2009) a educação no campo como direito a ser cumprido pelo Estado, em tempos remotos não estava incluída na legislação e quando buscou-se exercê-la foi com o objetivo de conter o êxodo rural e fornecer conhecimento para aumentar a produção agrícola; e quando esteve relegada aos latifundiários, foi de forma insuficiente, tanto quantitativa quanto qualitativa – aqui entendidos como capazes de suscitar maior procura de escola, e pela “necessidade de trocar os modelos tradicionais de educação imperante por modelos mais condizentes com as novas necessidades exigidas pela dinamização e modernização da economia, da vida social e cultural” (ROMANELLI, 1994, p. 108).

Antonio (2010, p.131) entende que essa condição contraditória do direito à escola ou instrução na sociedade capitalista pode representar a própria negação do que Arroyo (2002) chama de “educação-formação” da classe trabalhadora:

É um processo de negação pelo qual o direito ao acesso à escolarização vem associado a uma específica educação para essa classe. Significa, na compreensão do autor, o “binômio libertar e reprimir”, em que o primeiro elemento do binômio expressa a relação que educação burguesa alcançou historicamente em “libertar o povo dos preconceitos da velha ordem através de um mínimo de modernidade”, e que o segundo elemento representa o “reprimir o saber e o poder de classe” (p. 76).

Assim, a educação burguesa ofertada na escola, a qual segundo Althusser (1985) é um Aparelho Ideológico de Estado, assume papel notório de inculcação e conformismo das aspirações das massas trabalhadoras, ou seja, tem uma dupla função: a) processo de adaptação e adequação às relações sociais realmente existentes, assegurando aos filhos e filhas da classe dominante manter os privilégios de sua classe - e “adaptação” dos filhos e filhas do proletariado que a ela têm acesso às condições de exploração da sua existência; ou b) instrumento na luta contra a opressão a serviço das jovens gerações de proletários e trabalhadores assalariados. Carvalho (2011)

Diante da luta de classes, própria do sistema capitalista, os movimentos sociais e outras organizações da população camponesa protagonizam a luta política em defesa de uma educação do e no campo e não mais para o campo:

que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas (cf. Gohn, 2008). Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.) até as pressões indiretas. Na atualidade, os principais movimentos sociais atuam por meio de redes sociais, locais, regionais, nacionais e internacionais ou transnacionais, e utilizam-se muito dos novos meios de comunicação e informação, como a internet. Gohn (2011, p.335)

Em resposta às reivindicações das ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural dos Movimentos Sociais, o Estado aprovou programas e projetos, entre os quais o PRONERA, Brasil Alfabetizado, Saberes da Terra e editando as Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do Campo. Mas Coutinho (2009) afirma que não são políticas de Estado, mas políticas de governo focalizadas e restritas do ponto de vista do financiamento, em correspondência com os interesses emanados da lógica do capitalismo neoliberal e de suas agências gestoras: Banco Mundial, UNESCO, OMC, FMI. A autora ainda reforça que houve negação do acesso a uma educação de qualidade aos camponeses através de programas mirabolantes de extensão rural, por meio da educação informal ou, através de parceria com os latifundiários e donos de fazendas que criaram as famosas escolinhas rurais, onde se tornaram comum as escolinhas multisseriadas.

Na realidade da educação do campo tem-se a multisseriada, multi-idade, agrupamento vertical, multianual, escola isolada, classe múltipla, multigrado, sala unidocente, sala (classe ou turma) multisseriada, são alguns dos muitos termos utilizados para denominar a modalidade de ensino em que um único professor atende a várias séries no mesmo espaço e tempo. Rodrigues (2009) Sendo que:

[...] essas escolas se constituem geralmente na única alternativa para os sujeitos estudarem nas comunidades rurais em que vivem, encontrando-se expostos a um conjunto de situações que não favorecem o sucesso e a continuidade dos estudos, evidenciando, inclusive, o descumprimento da legislação vigente, que estabelece parâmetros de qualidade a serem alcançados na Educação Básica nas escolas do campo (HAGE, 2014, p. 1173).

Além do aspecto quantitativo (acesso e permanência) as escolas multisseriadas sofrem pela escassez de infraestrutura e docentes formados sem conteúdos da Educação do Campo e da multisseriação em seu currículo, o que dificulta a qualidade da educação ofertada. Merler, Foerste, Schütz-Foerste (2013, p.31) corroboram ao afirmar que “são problemas denunciados de forma recorrente entre nós – sobretudo pela falta de escolas, pelo desconhecimento e/ou desprezo às especificidades do campo, desrespeito aos profissionais do ensino e baixa qualidade do ensino no meio rural”.

Na Amazônia Rondoniense, articulando-se a essa mesma dinâmica, tem-se os movimentos sociais representativos das populações do campo, entre eles, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Rondônia (*FETAGRO*), os quais lutam por uma educação do campo quali e quantitativamente efetiva, pois a mesma tem como princípios:

sujeitos do campo; economia familiar agroecológica; povos tradicionais em seus respectivos territórios; saberes da terra; trabalho e pesquisa como princípio educativo; cultura como produção social da vida; interculturalidade; interdisciplinaridade como construção de conhecimento coletivo e engajado; cooperativismo e/ou associativismo como construção dialógica e política de participação; sustentabilidade e agroecologia. Merler e outros (2013, p.36)

Os princípios defendidos para a educação no campo não negam a cultura e a totalidade do sistema urbano, mas a entendem como complementar, em interação com a que existe nos territórios camponeses. Por isso, Gadotti (2016, p.4) reitera que “só com o apoio forte dos trabalhadores da cidade e do campo, dos movimentos sociais e populares, podemos construir um novo modelo de desenvolvimento e de educação verdadeiramente sustentáveis”. Logo, busca-se a realização de políticas públicas participativa, em que além do Estado, estejam inclusos os movimentos sociais.

CONCLUSÃO

Diante do que foi refletido, faz-se necessária uma articulação ético-política para direcionar mudanças socioculturais no espaço amazônico, para reorientar a produção de bens materiais e imateriais e reconciliar o crescimento econômico com as formas de desenvolvimento sustentável. Isto requer o reconhecimento pelo Estado das novas culturas educacionais que vem da práxis social, originadas nas classes populares, bem como a articulação com os movimentos sociais para repensar o padrão geral de organização do ensino, que é reflexo de um modelo de sociedade urbano-industrial, o qual impossibilita a construção de propostas de educação voltadas para os que vivem e trabalham no campo, conforme suas realidades econômicas, sociais e culturais. Há a necessidade de programas e projetos destinados aos sujeitos que vivem e trabalham no campo e da criação de políticas públicas de educação rural, que devem ser efetivadas, garantindo educação de qualidade sem interferência na identidade e nas suas práticas de forma marginalizada, estando interligada com as especificidades de cada região, colaborando dessa forma, para um processo de desenvolvimento territorial mais sustentável.

Referências

- AB'SÁBER, Aziz. Problemas da Amazônia brasileira. Entrevista a Dario Luis Borelli et al. **Estudos Avançados** 19 (53), 2005.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado: notas sobre os aparelhos ideológicos do Estado**. 10ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A "revisão bibliográfica" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússula do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-44
- ANTONIO, Clésio Acilino. **"Por uma educação do campo": um movimento popular de base política e pedagógica para a educação do campo no Brasil**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010, Porto Alegre, BR-RS.
- ARIM, Soares do Bem. A centralidade dos movimentos sociais na articulação entre o Estado e a sociedade brasileira nos séculos XIX e XX. **Educação & Sociedade**, vol. 27, núm. 97, septiembre-diciembre, 2006, pp. 1137-1157 Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil
- ARROYO, Miguel Gonzalez. O direito do trabalhador à educação. In: GOMES *et al.* **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 75-92.
- BARROSO, Edna Rodrigues. **Educação do campo: contexto de discursos e políticas**. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2011.
- BECKER, Bertha K. Geopolítica da Amazônia. **Estudos Avançados** 19 (53), 2005.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.
- BUENO, Magali Franco. Natureza como representação da Amazônia. **Espaço e cultura**, UERJ, RJ, N. 23, P. 77-86, JAN./JUN. de 2008.
- CALDART, Roseli Salette. Reforma agrária popular e pesquisa. In: ALENTEJANO, P. R. R.; CALDART, R. S. (orgs) **MST: universidade e pesquisa**. SP: Expressão Popular, 2014.
- CARVALHO, Máuri de. Onde estão os homens livres? **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 1, p.15-42; fev. 2011.
- CHARTIER, Denis. Quelles natures pour les ONG, quelles natures pour les sociétés ? De la wilderness à la dissolution du dualisme nature/culture. In: ARNOULD, Paul et GLON, Eric. **La nature a-t-elle encore une place dans les milieux géographiques?** Paris: Publications de la Sorbonne, 2005. pp. 95-107.
- CHAVES, Rodolfo de Jesus. **Contribuições dos movimentos sociais na democratização do acesso à educação: a luta do MST em São Paulo pelo acesso à educação**. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2011.
- COLFERAI, Sandro Adalberto. **Jornalismo e identidade na Amazônia: as práticas culturais legitimadas no jornal Diário da Amazônia como representações identitárias de Rondônia**. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Comunicação Social, FAMECOS, PUCRS, 2009.
- COUTINHO, Adelaide Ferreira. As políticas educacionais do estado brasileiro ou de como negaram a educação escolar ao homem e a mulher do campo - um percurso histórico. **EccoS Revista Científica**, vol. 11, núm. 2, julio-diciembre, 2009, pp. 393-412. Universidade Nove de Julho, São Paulo, Brasil.
- FARIAS, Maisa dos Santos. **Educação na América latina: (des)colonialidade e/ou (sub)missão. Um estudo sobre a educação na Argentina, no Brasil e no México**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação contemporânea, 2015.
- FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto; WITKOSKI, Antônio Carlos; MIGUEZ, Samia Feitosa. O ser da Amazônia: identidade e invisibilidade. **Cienc. Cult.** vol.61 no.3 São Paulo, 2009.
- FREITAS, Helana Célia de Abreu. Rumos da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, abr. 2011.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. Ministério do Meio Ambiente - Diretoria de Educação Ambiental Programa Nacional de Educação Ambiental. Programa de Formação de Educadoras e Educadores Ambientais Publicação: "Desvendando Princípios da Perspectiva Crítica da Educação Ambiental". 2016.
- GARNELO, Luiza; SAMPAIO, Sully. Globalização e ambientalismo: etnicidades polifônicas na Amazônia História, Ciências, Saúde. **Manguinhos**, vol. 12, núm. 3, septiembre-diciembre, 2005, pp. 755-768 Fundação Oswaldo Cruz Rio de Janeiro, Brasil
- GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 47 maio-ago. 2011.
- _____. **O protagonismo da sociedade civil movimentos sociais, ONGs e redes solidárias**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.
- HAGE, Salomão Mufarrej. Transgressão do paradigma da (muti)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out-dez., 2014.
- HAGE, Salomão Mufarrej; OLIVEIRA, Lorena Maria Mourão de. Território, políticas públicas e educação do campo na Amazônia Paraense: o protagonismo dos movimentos sociais em debate. **Revista de Educação Pública** - v. 20, n. 42 (jan./abr. 2011) Cuiabá, EdUFMT, 2011, 208 p.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**. Julho a Dezembro de 1997.
- II CNEC. **Por uma Política Pública de Educação do Campo**. Texto Base – da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo. Luziânia – GO. 2004.
- LOUREIRO, João de Jesus Paes. Cultura amazônica uma diversidade diversa. In: Universidade Federal do Pará. **Série Aula Magna**, nº 2. mar. 2005.
- LUI, Gabriel Henrique; MOLINA, Sílvia Maria Guerra. Ocupação humana e transformação das paisagens na Amazônia brasileira. **Amazônica** 1 (1): 200-228, 2009.
- MERLER, Alberto; FOERSTE, Erineu; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit. Educação do campo e culturas: uma discussão sobre pedagogias alternativas. Número 8, **Gennaio** 2013, Issn 2035-6633.
- NOGUEIRA, Alexandre Peixoto Faria; GONÇALVES, Claudio Ubiratan; MITIDIERO JÚNIOR, Marco Antônio. **Movimentos sociais e a questão agrária na América latina: contribuições teóricas**. Reencontro de Saberes Territoriais Latinoamericanos, Perú, 2013.

OLIVEIRA, José Aldemir de. A cultura nas (das) pequenas cidades da Amazônia Brasileira. **Anais do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. Coimbra, Portugal, 2004.

PÁDUA, José Augusto. Produção, consumo e sustentabilidade: o Brasil e o contexto planetário. **Cadernos de Debate**, Rio de Janeiro: Fase, n. 6, p. 13-48, 2000.

PENALVA, Gilson; SCHNEIDER, Liane. Identidade e Hibridismo na Amazônia Brasileira: Um Estudo Comparativo de Dois Irmãos e Cinzas do Norte, de Milton Hatoum. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, n.21, 2012.

PINTO, Lúcio Flávio. A Amazônia entre estruturas desfavoráveis. In: D'INCAO, M. A.; SILVEIRA, I. (org.) **A Amazônia e a crise da modernização**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi. p. 111-8. 1994.

RAPOZO, Pedro. A ambientalização das políticas de desenvolvimento na Amazônia brasileira. **Olhares Amazônicos**, Boa Vista, v.5, n.1, jan./jun. de 2017. pp. 930-939.

RODRIGUES, Caroline Leite. **Educação no meio rural: um estudo sobre salas multisseriadas**. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Belo Horizonte Faculdade de Educação da UFMG 2009.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do campo e políticas públicas no Brasil [manuscrito]: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação**. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009.

SANTOS, Flávio Reis dos; NETO, Luiz Bezerra. Políticas públicas para a educação rural no Brasil: da omissão à regulamentação do programa nacional de educação na reforma agrária. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 66, p 178-195, dez2015 – ISSN: 1676-2584

SATHLER, Douglas; MONTE-MÓR, Roberto L.; CARVALHO, José Alberto Magno de. As redes para além dos rios: urbanização e desequilíbrios na Amazônia brasileira. **Nova Economia**. Belo Horizonte_19 (1):11-39_janeiro-abril de 2009.

SILVA, Claudete do Socorro Quaresma da; CARVALHO, Nazaré Cristina. A cultura e a educação amazônica na arte dos brinquedos de mirim. **EccoS Revista Científica**, núm. 27, enero-abril, 2012, pp. 17-32. Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil.

SILVA, Tânia Suely Nascimento. **Movimentos Sociais e Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: para além dos limites institucionais e estruturais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2008.

STEWART, Julian. H. 1948. **The tropical forest tribes, in Handbook of South American Indians**. Editado por J. H. Stewart, pp. 883-903. Washington: U.S. Government Printing Office.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007.

VIANNA, Marly de Almeida Gomes. A preocupação do movimento operário com a educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 253-272, jan./jun. 2008.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

WHITAKER, Dulce e Antuniassi, Maria Helena Rocha. "Escola pública localizada na zona rural: contribuições para a sua estruturação". **Cadernos CEDES**, n.º 33, p. 9-42 Papius, 1992.

ZAVASQUE, Elina D.; SALES, Lidiane Taverny. Saberes e fazeres tradicionais: aprendizagens em processos participativos. **Anais I Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult**. 28, 29 e 30 de junho de 2017, Foz do Iguaçu/PR, Brasil.

SÁEZ, J. (2002). Hacia la educación intergeneracional. Concepto y posibilidades. In J. Sáez (Coord.) **Pedagogía social y programas intergeneracionales: Educación de personas mayores** (pp. 99–112). Málaga: Aljib.

DICKMANN, Ivo. DICKMANN, Ivani. **Primeiras palavras em Paulo Freire**. Passo Fundo: Battistel, 2008.

KOVALSKI, Mara Luciane; OBARA, Ana Tiyomi; FIGUEIREDO, Marcia Camilo. Diálogo dos saberes: o conhecimento científico e popular das plantas medicinais na escola. **Anais do VIII ENPEC**. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R1647-1.pdf>

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

DIEGUES, A. C. A etnoconservação da natureza. In: _____. (Org.) **Etnoconservação: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos** 2. ed. São Paulo: Hucitec e NUPAUB, p. 1-46, 2000.