



CONFERÊNCIA

A INSERÇÃO DA AMAZÔNIA NO MODO DE PRODUÇÃO HEGEMÔNICO E NO PROJETO EDUCACIONAL DA MODERNIDADE¹

Anselmo Alencar Colares²

1. Apontamentos introdutórios

A Amazônia tem sua história entrelaçada com os acontecimentos mais gerais, por estar “[...] intimamente ligada à [história] da expansão comercial e colonial europeia na época moderna” (NOVAIS, 1995, p. 47) a partir dos chamados “Grandes Descobrimentos”³, em um contexto no qual Igreja e Estado se complementam. A catequese foi um poderoso aliado da colonização. Religiosos, em especial os jesuítas, serviram-se de mecanismos sedutores como, por exemplo, as atividades teatrais e a música, atraindo indígenas para as missões⁴ nas quais deveriam tornar-se “civilizados”, o que deve ser lido como fiéis aos ensinamentos da Igreja e súditos da coroa portuguesa, mão de obra a serviço dos interesses coloniais.

¹ Conferência realizada no dia 11 de maio de 2022, pelo canal do Youtube Histedbr-Ufopa Oficial, com o Tema: A Amazônia enquanto região e sua inserção no modo de produção hegemônico e no projeto educacional da modernidade.

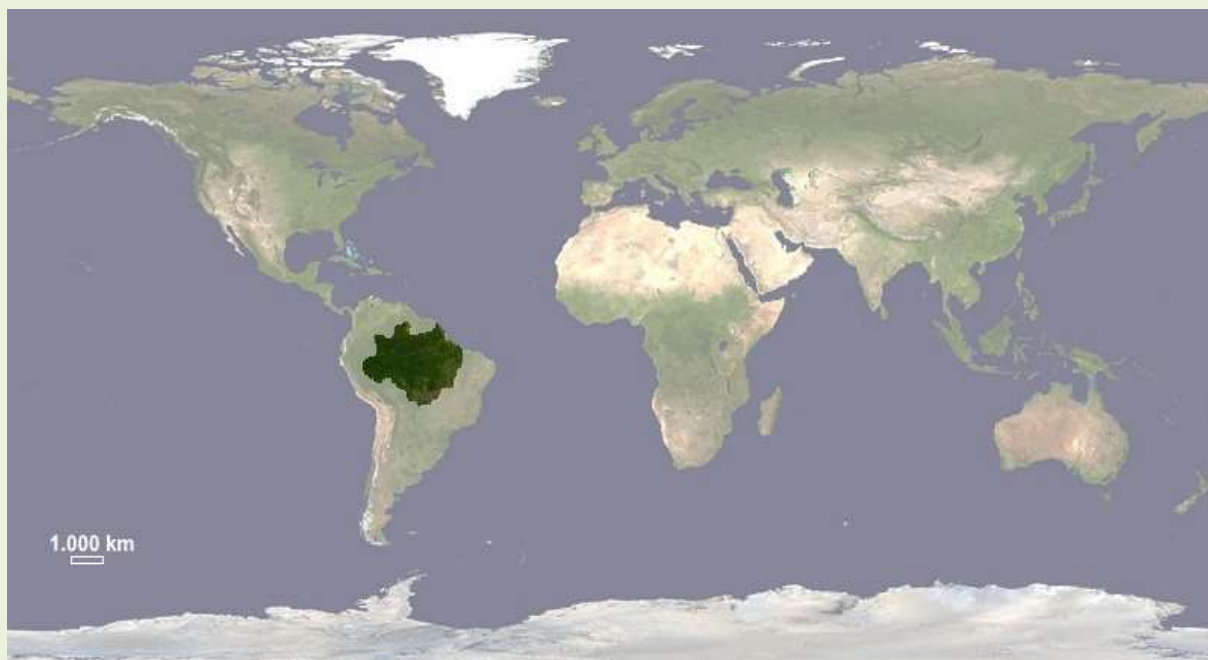
² Professor Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA/Ufopa) e do PPGE/UFOPA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR (Ufopa). Bolsista Produtividade CNPq. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-1767-5640>. E-mail: anselmocolares@gmail.com

³ 1492: o genovês Cristóvão Colombo, apoiado por Isabel de Castela, a “Rainha Católica”, navegando rumo a oeste, atingiu o continente americano, na altura de Cuba, que na época foi denominada de *Hispaniola*. Colombo, entretanto, morreu crente de ter atingido ilhas na Ásia, não aceitando a possibilidade de ter encontrado um novo continente; 1498: o português Vasco da Gama chega a Calicute, descobrindo o caminho marítimo para a Índia; 1500: Pedro Álvares Cabral chega ao Brasil.

⁴ “[...] Missão, no sentido religioso, é o conjunto de meios com que se converte o gentio à fé cristã ou o conjunto de pregações com que se instruem e afervoram os católicos na observância da vida cristã, isto é, na prática dos mandamentos de Deus. No Brasil, as missões com o gentio chamaram-se aldeias; com os católicos, dispersos pelas fazendas e engenhos, missões rurais, que se distinguiam das missões urbanas pregadas pelos padres na sede dos colégios, embora às vezes as próprias vilas e cidades se constituíssem princípio ou termo de missões rurais ou suburbanas” (LEITE, 1993, p. 102).



Figura 1 - A Amazônia no mundo



Fonte: Imagem obtida na internet, em <https://www.notasgeo.com.br/2020/02/amazonia-legal-geologia-e-mineracao-e.html>

A palavra Amazônia é uma das mais difundidas, pois remete à floresta amazônica, na qual está a maior biodiversidade do planeta. Objeto de cobiça econômica internacional e também de movimentos que lutam pela defesa e preservação do meio ambiente, por compreenderem a sua importância vital para a sobrevivência da humanidade, é referenciada sob aspectos geográficos, políticos e históricos, razão pela qual possui diversas definições. A floresta amazônica abrange cerca de sete milhões de quilômetros quadrados e está presente em nove países da América do Sul: Brasil, Bolívia, Peru, Equador, Colômbia, Guiana, Venezuela, Suriname e Guiana Francesa.

Na página do Ministério do Meio Ambiente do governo federal brasileiro, a Amazônia tem 4.196.943 km², nos quais “[...] crescem 2.500 espécies de árvores (ou um terço de toda a madeira tropical do mundo) e 30 mil espécies de plantas (das 100 mil da América do Sul)”. Na página do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a Amazônia é adjetivada como “Legal”, denominação instituída por Lei em 1953, com o objetivo de definir a delimitação geográfica da região política de atuação da



Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia, com vistas a “promover o desenvolvimento incluyente e sustentável [...] e a integração competitiva da base produtiva regional na economia nacional e internacional” (<https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=amazonia>).

Figura 2 - Mapa da Amazônia Legal



Fonte: Imagem obtida na internet, em <https://www.ibge.gov.br>

A Amazônia Legal compreende 5.215.423 km² (60% de nosso território), três de nossas cinco divisões políticas regionais, com um total de 772 municípios (todos os 450 da região Norte, 181 dos 1.793 da região Nordeste e 140 dos 466 da região Centro-Oeste). Abriga aproximadamente 30 milhões de pessoas, das quais pelo menos 250 mil são declaradas indígenas, o que corresponde a 55,9% dessa população no país. Para efeitos comparativos gerais, a população brasileira, estimada pelo IBGE, é de 214.569.790 (duzentos e catorze milhões, quinhentos e sessenta e nove mil, setecentos e noventa), conforme constava no painel eletrônico, às 10h24 do dia 7/5/2022 (https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/box_popclock.php).

Entramos para a história – ou, dito de outra forma, fomos inseridos na história – no início do século XVI e a partir de então, no intrincado processo de disputas do “mundo civilizado”, na transição que resultou na ascensão da burguesia ao poder, na consolidação de um novo modo de produzir e o



correspondente projeto societário, entende-se que a compreensão dessa inserção é uma chave importante para adentrarmos no movimento contraditório da presença tardia da escola pública entre nós, e do tipo de educação que foi implantada.

O projeto civilizatório burguês, sob Portugal, encontrou no Brasil Colônia um ambiente propício para sua implantação. Estado e Igreja juntos na empreitada [adquirindo uma justificativa civilizadora, como observa Norbert Elias] Na colonização, a catequese era um mecanismo para demover os nativos de suas crenças e costumes, ensinando-os a rezar e a falar a língua portuguesa, devotando obediência à Coroa através das autoridades civis e militares, incorporando-os lentamente ao contingente de despossuídos, num processo paralelo ao que ocorria na Europa com a transformação dos servos em proletários “livres” (LOMBARDI e COLARES, 2020, p. 16-17).

Marx e Engels afirmam, no *Manifesto Comunista* de 1848, que a burguesia conseguiu arrastar todas as nações para a civilização, ou seja, para tornarem-se burguesas, e nesse processo, a instrução e a catequese foram os mecanismos por excelência para a disseminação ideológica do propósito civilizatório burguês. Evidente que houve e continua havendo resistências e com o tempo também surgiram projetos de oposição como parte do movimento pendular da história, que evidencia as lutas entre classes e frações de classes.

Os séculos XVI e XVII constituem os complexos processos da modernidade, em que velho e novo se confrontam, com todas as suas características: a secularização, o individualismo, o domínio da natureza, o Estado moderno, a nova ciência, a afirmação da burguesia e da economia de mercado e capitalista, a cultura laica. Velho e novo se encontram: a dimensão antropocêntrica do humanismo ao lado do sentido de liberdade e de inovação [...] (TRINDADE e MENEZES, 2009, p. 125).

Nos embates revolucionários foram sendo elaboradas e realizadas propostas educacionais que constituem as pedagogias contra hegemônicas. Para além do que a modernidade nos legou, mas sem desprezar os aprendizados e os avanços que também decorreram, contraditoriamente, da modernidade, tais como: a escola pública universal,



laica e gratuita. Lembrando, todavia, que foram propostas da burguesia revolucionária assumidas nas lutas empreendidas pela classe trabalhadora, acrescentando que a escola seja inclusiva, plural e socialmente referenciada.

Em alguns momentos me reporto a acontecimentos que extrapolam a Idade Moderna (1453-1789), entrando na Idade Contemporânea (iniciada em 1789, com a queda da Bastilha, no contexto da Revolução Francesa). Trazê-los para a análise se justifica em virtude de sua presença tardia entre nós, da forma específica que é denominada por Moore (1973), como modernização conservadora que chegou a nossos dias e se expressa por meio de governos retrógrados e autoritários, na racionalização da ordem política e enfraquecimento da representatividade parlamentar. Quanto a educação é entendida como meio de consolidar as mudanças conservadoras. Eis, portanto, o contexto no qual a escrita foi elaborada com vistas a atender ao propósito de demonstrar como se deu a inserção da Amazônia no modo de produção hegemônico e no projeto educacional da modernidade.

Ainda quanto a “entrar para a história”, convém registrar que em nosso período colonial havia o Estado do Brasil e o Estado do Grão Pará (hoje corresponde à Região Norte e à Amazônia), que passou por várias mudanças de nome, em razão das disputas entre a elite⁵ (segmentos da classe dominante, ou seja, da burguesia residente em Belém e em São Luiz).

⁵ Utilizo no texto a palavra elite em decorrência de sua forte presença nos textos da época e por ter sido disseminada pelos próprios grupos dominantes, apresentando-se superiores aos demais, cujas denominações são sempre pejorativas. Todavia, esclareço que entendo ser mais adequado denominar a “elite” como classe dominante.



Figura 3 - Mapa Estado do Grão-Pará e Estado do Brasil



Fonte: <https://twitter.com/lorodadoca/status/1294705822182846465/photo/1>

6

Duas línguas gerais tiveram difusão e importância: a paulista, a partir da base linguística tupi; e a amazônica, ou nheengatu (fala boa), que teve como base o tupinambá (SOUZA, 2016, p. 47), decorrendo do “enfraquecimento” das línguas originárias no violento processo colonizador. As línguas gerais se expandiram no período do Regimento das Missões, de 1616 a 1757, tornando-se o nheengatu hegemônico na Amazônia em virtude da ação das ordens religiosas incumbidas do processo educacional e civilizatório. A expansão da língua geral prosseguiu até 1850, sem o apoio do Estado, e em seguida foi praticamente extinta, devido a exigência do português como língua oficial.

A inserção da Amazônia no mundo, como vimos, dá-se a partir do processo de expansão marítimo-comercial, tipicamente econômico, porém associado a outros aspectos. Saviani (2011, p. 25) faz referência a uma correspondência da época, na qual Dom João II afirma: “[...] a principal coisa que me moveu a mandar povoar as ditas terras do Brasil foi para ver que a gente delas se convertesse a nossa santa fé de modo que os gentios



possam ser doutrinados e ensinados nas coisas de nossa santa fé". É evidente que a intenção real não é suficiente para compreendermos o intrincado processo que garantiu o controle de tão vasto território pelos portugueses e espanhóis; quanto à Amazônia, a escolha de locais estratégicos para fixarem fortes foi fundamental. Posteriormente se tornaram povoados, vilas e cidades. Como correlacionar os acontecimentos gerais, que deram as bases para a organização social e política, com a educação?

Maria Luísa Santos Ribeiro (1992), em sua obra clássica sobre a história da educação brasileira, oriunda de trabalhos feitos sob a orientação de Casemiro dos Reis Filho e de dissertação orientada por Demerval Saviani, demonstra de forma original e ricamente fundamentada o desenvolvimento educacional conforme as transformações na base material da sociedade. Em lugar de tratar a história ao longo de uma periodização política (Brasil colônia, Império, República) ela apresenta os marcos econômicos que denomina modelos nos seus diferentes períodos e analisa os vínculos com o desenvolvimento da Organização Escolar. Começa pela Consolidação do modelo agrário-exportador dependente. Com a presença da Corte portuguesa no Brasil, há uma crise e tem-se o início do modelo agrário-comercial-exportador dependente, o qual se consolida do período de 1850 a 1870, surgindo nova crise com a tentativa de industrialização que perdura até por volta de 1894, quando temos o revigoramento do modelo agrário-comercial-exportador dependente até 1920, e uma nova crise (1920 a 1937), dando início à estruturação do modelo nacional-desenvolvimentista cuja fase mais evidente se dá no período de 1937 a 1955, quando temos então nova crise e a implantação do modelo "associado" de desenvolvimento econômico. Utiliza de forma coerente e consistente o método possibilitando compreender como se dão as determinações sócio-políticas que vão configurando a educação em diferentes momentos históricos. O livro já ultrapassou 20 edições, porém não houve ampliação do período. Seguindo a lógica de sua elaboração, deduz-se que outros capítulos tratariam das novas fases que acompanham as metamorfoses do sistema capitalista, bem como as suas crises, o que corresponderia a abordar a financeirização, o



gerencialismo, o estado-empresa, e o poder avassalador das mídias eletrônicas impulsionadas pela internet e o grande capital. E como estes e outros componentes da base material concreta estão a produzir alterações na sociedade e na educação; e também, por meio da categoria contradição, explicaria os movimentos de luta e de resistência, com vistas a superação dos “modelos” que não servem de referência para a maioria da população.

A história das ideias pedagógicas no Brasil, de Demerval Saviani, a pouco referenciado, pode dar a impressão, à primeira vista, pelo título geral e os subtítulos que compõem o sumário, estar em perspectiva diversa da que foi utilizada por Ribeiro (1992). Todavia, o próprio autor esclarece:

[...] no contexto da chamada “nova história”, a história das ideias é provavelmente, o “território historiográfico” mais abalado, tendendo a ser substituído pela história das mentalidades ou história cultural, aparecendo também expressões como história social das ideias ou história sociocultural (FALCON, 1997, p. 113). Aliás cabe registrar que a expressão “história das mentalidades”, muito em voga na década de 1970, passou a ser alvo de críticas tanto externas como internas a partir dos anos de 1980, deslocando-se os seus cultores para novos campos como a história da vida privada, história de gênero, história da sexualidade, micro-história [...] (SAVIANI, 2011, p. 6).

Adiante, explica: “Por ideias pedagógicas entendo as ideias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa” (p. 6) e ao concluir a introdução, na edição de 2011, deixa claro seu entendimento da história e da educação, enquanto um processo cujo movimento deva ser reconstruído, para que seja desvelado.

[...] o conhecimento desse fenômeno em seu desenvolvimento histórico-objetivo fornece elementos da maior relevância não apenas para entender a educação, mas também para realizá-la praticamente. Assim, o entendimento de como as ideias se encarnam na prática pedagógica assumindo uma forma específica que decorre do embate entre as ideias



propriamente ditas e as condições particulares de sua implementação, como se evidencia na forma assumida pelas ideias religiosas na prática pedagógica dos jesuítas nas condições coloniais; na metamorfose que sofreram as ideias iluministas na prática das aulas régias; ou no modo como os ideais liberais foram traduzidos na organização escolar republicana, ajuda a tomar consciência da maneira como se articulam na prática pedagógica cotidiana as ideias educacionais em nosso meio. Com isso, criam-se as condições para introduzir maior coerência e consistência na ação educativa (SAVIANI, 2011, p. 21-22).

Eis o “pano de fundo” relativo ao tema que nos propusemos abordar. As questões suscitadas serão retomadas nos tópicos a seguir, nos quais a educação será tratada no sentido amplo, porém com maior ênfase para a sua forma escolar e pública. Tanto pelas limitações de espaço para um artigo, quanto por sabermos que a escola não surgiu para atender ao conjunto da população e nem tampouco para o ensino da leitura e da escrita. Todavia, no século XVI ela já se apresentava um pouco diferenciada e teve mudanças substantivas com a reforma religiosa e as revoluções burguesas. De todo modo, cabe a pergunta: o que se poderia esperar da chegada da escola na Amazônia e sua gradual passagem de instituição de orientação religiosa para estatal? Não se pode perder de vista que: “A escola pública [...] é um produto histórico da sociedade ocidental. Carrega as marcas das contradições inerentes ao desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais que se estabeleceram ao longo do tempo e em diferentes locais. [...]” (LOMBARDI e COLARES, 2020, p. 13).

O projeto civilizatório burguês pela via educacional com o advento da modernidade que se expandiu para além da Europa não se restringiu ao período imediatamente posterior ao das revoluções que possibilitaram a ascensão dessa classe ao poder, e nem tampouco ao seu ideário liberal. Não se trata de uma ação homogênea e indistinta para toda a população. Nem tampouco de algo que seja apresentado claramente. Daí porque se faz necessário o esforço intelectual de análise para que se compreenda a intencionalidade e sua força ideológica. Também para que possamos identificar e analisar as reações, as resistências que alteram seu percurso e



sinalizam possibilidades de enfrentamento, em uma perspectiva contra hegemônica.

2. A modernidade que a Europa disseminou

A escravização e o extermínio de indígenas nas Américas, a conquista e a pilhagem nas Índias Orientais, o tráfico de escravos africanos e as guerras mercantis entre os países europeus possibilitaram grande acumulação de riquezas pela burguesia, acelerando o desenvolvimento do modo de produção capitalista.

Muito mais do que conquistas territoriais, os colonizadores buscavam matéria-prima, novas mercadorias e expansão de mercados. A mão de obra escrava também constituía uma mercadoria, e das mais valiosas. Havia, ainda, o interesse religioso e ideológico⁶: almas a serem salvas; hábitos e costumes a preservar ou a alterar. Isso ajuda a entender o intenso tráfico negreiro movimentado a partir da África e a impetuosa investida contra os povos originários das Américas, resultando em drásticas alterações no modo de vida daquelas populações, cujas consequências mais visíveis foram a subserviência ou o extermínio.

Nas primeiras fases da história das sociedades divididas em classes, os processos de colonização foram caracterizados pela extração direta de tributos dos povos subjugados, domínio territorial, submissão e escravização das populações. Diferentemente da forma que se estabeleceu concomitante ao desenvolvimento do modo capitalista de produzir, uma vez que este pressupõe um grande contingente de mão de obra disponível, cuja única alternativa para sobreviver é vender a sua força de trabalho.

No Livro Primeiro de *O Capital*, publicado inicialmente em 1861, Marx (1818-1883) aponta a importância da colonização para a acumulação de capitais:

⁶ Utilizo o conceito conforme a leitura marxiana de Lenin, ou seja, enquanto consciência política ligada ao interesse de uma classe social (BOTTOMORE, 2001, p. 183-187).



As descobertas de ouro e de prata na América, o extermínio, a escravização das populações indígenas, forçadas a trabalhar no interior das minas, o início da conquista e pilhagem das Índias Orientais e a transformação da África num vasto campo de caçada lucrativa são os acontecimentos que marcam os albores da era da produção capitalista. Esses processos idílicos são fatores fundamentais da acumulação primitiva [...] (MARX, 1975, p. 868).

O sistema colonial fez prosperar o comércio e a navegação. As colônias asseguravam mercado às manufaturas em expansão e, graças ao monopólio, uma acumulação acelerada. As riquezas apresadas fora da Europa pela pilhagem, escravização e massacre refluíam para a metrópole, onde se transformavam em capital.

O conjunto de práticas econômicas desenvolvidas pelos nascentes Estados europeus entre os séculos XVI e XVII recebeu, no século XVIII, a designação de sistema mercantil por parte dos fisiocratas franceses⁷, e os economistas alemães denominaram mercantilismo. As colônias enquanto retaguarda econômica da metrópole. A política mercantilista sendo praticada pelos vários estados modernos em desenfreada competição. Se fazia necessária a reserva de certas áreas onde se pudesse, por definição, aplicar as normas de política econômica: as colônias garantiriam a autossuficiência metropolitana, permitindo ao Estado colonizador vantajosamente competir com os demais concorrentes. O projeto colonizador tinha, portanto, sólida urdidura com a mentalidade da época absolutista. Tal objetivo, porém, se constituiu ao mesmo tempo em que se processava concretamente a colonização do Ultramar, onde nem tudo se operava de acordo com as normas em elaboração. A política colonial das potências visava, por isso, enquadrar a expansão colonizadora nos trilhos da política mercantilista; fazer com que as relações entre os dois polos do

⁷ Tendo como principal expoente François Quesnay (1694-1774), os fisiocratas acreditavam ser a terra a única verdadeira fonte de riquezas, segundo uma ordem natural a cujas leis um governo esclarecido deveria submeter-se. “No entanto, o personagem central da economia fisiocrata não é o proprietário rural, como à primeira vista poderia parecer, mas sim o arrendatário capitalista. Apesar de essa teoria parecer representar a glorificação da propriedade rural (a agricultura é a única atividade produtiva e o produto líquido é o dom da fertilidade da terra) ela é, acima de tudo, uma defesa da atividade capitalista nascente, principalmente agrícola, mas também industrial” (CORAZZA, 1984, p. 17-18).



sistema (metrópole-colônia) se comportassem consoante o esquema desejável [...] (NOVAIS, 1998, p. 19-20). Eis uma síntese das concepções dominantes na fase inicial da colonização da época moderna.

A política mercantilista assentava-se na supervalorização dos metais preciosos como insuperável fonte de riqueza; necessidade de ter sempre uma balança comercial favorável, sendo por isso indispensável exportar produtos manufaturados em maior quantidade do que as matérias-primas importadas; desenvolvimento de uma marinha mercante, como garantidora da prática do comércio; desenvolvimento de uma política tarifária e aperfeiçoamento das formas de arrecadação de impostos; intervenção do Estado na economia, impondo restrições ou possibilitando liberdades comerciais, desde que tais decisões pudessem favorecer o desenvolvimento mercantil e industrial.

Por intermédio de suas colônias, as metrópoles conseguiam, em certa medida, liberar-se da dependência externa, aumentando a capacidade na disputa comercial e podendo praticar preços que possibilitavam ampliar seu campo de ação. Garantindo o funcionamento do sistema, o Estado simultaneamente se fortalecia, pela arrecadação de tributos e a montagem da estrutura jurídica e administrativa da qual detinha o controle, sem contar com o privilégio que se reservava de comercializar com exclusividade determinados produtos – o chamado estanco.

A exploração colonial viabilizou a transformação do capital comercial em capital industrial, fazendo emergir novas nações hegemônicas e que conseguiram avançar na produção industrial, ampliando a oferta e as necessidades de mercadorias em nível mundial. Mas não foi uma passagem simples. Conflitos, tensões, rupturas e continuidades marcaram de forma profunda os três primeiros séculos de nossa história, durante os quais estivemos diretamente subordinados à metrópole portuguesa.

Com o avanço da industrialização, as práticas e o pensamento econômico e político adquiriram novas bases e apontaram para novas direções: importava que as colônias se tornassem fornecedoras de matérias-primas e também consumidoras dos excedentes produzidos nos centros



industrializados, ou seja, em lugar do jugo político, o que passava a contar era o modo de produzir as mercadorias e o tipo de mercadoria a ser produzida.

A projeção da Inglaterra, especialmente a partir do século XVII, resultou da transformação de sua economia e de sua sociedade pela ação articulada dos proprietários de terras, comerciantes e aristocratas, que mobilizaram inteligentemente os recursos nacionais e a mão de obra disponível para a obtenção daquele resultado. Fator importante foi a expansão de sua marinha e de sua estrutura industrial, possibilitando-lhe impor-se como fornecedor de produtos industriais para países como Espanha, Portugal e suas respectivas colônias, ao mesmo tempo em que estes serviam de fonte de matérias-primas para a indústria inglesa. Nesse aspecto, podemos utilizar como ilustrativo o Tratado de Methuen, que obrigava Portugal a reduzir os tributos sobre as importações de tecidos de lã procedentes da Inglaterra (mais tarde, tais reduções foram estendidas também para as importações de tecidos de lã da França e da Holanda). Em troca, a Inglaterra se comprometia a um tratamento preferencial nas importações de vinhos portugueses sobre os provenientes da França e da Espanha. Methuen serviu para que os alemães e os holandeses fossem desprezados por completo do comércio com Portugal e suas colônias. Com isso, Portugal foi se tornando extremamente dependente da Inglaterra, que obteve grandes ganhos econômicos e políticos, incrementando seus negócios com a China e as Índias Orientais, ao mesmo tempo em que expulsava os holandeses de suas principais feitorias naquela gigantesca área. Recebendo metais preciosos de Portugal e da Espanha, grandes compradores de seus produtos industriais, a Inglaterra comprava mercadorias diversas do Oriente, tais como algodão e seda, azeites, sal e outros produtos, alguns dos quais eram reexportados aos países produtores de metais preciosos.

Contando com o poder bélico de sua marinha e as tarifas alfandegárias protecionistas fixadas nas famosas Atas de Navegação (das quais a mais importante foi a de Cromwell, de 1651), os ingleses ampliaram



os ganhos econômicos e puderam oferecer produtos industrializados a preços que praticamente impediam o desenvolvimento de quaisquer indústrias em outros países, produzindo grave crise na economia colonial. Além desses obstáculos “naturais”, o governo britânico proibiu, sistematicamente, suas colônias na América do Norte de fabricarem e exportarem produtos industrializados, protegendo assim seu mercado de qualquer eventual concorrência.

Vê-se que a força sócio-político-econômica, ampliando o poderio tecnológico e comercial da Inglaterra, permitia-lhe impor condições de subordinação a outros países que estavam em situação de atraso. Por exemplo, negavam-se a consumir os tecidos orientais. Paralelamente, fazendo uso do seu potencial tecnológico, colocavam nos mercados europeus tecidos a preços mais baixos que os dos demais produtores, provocando grave crise na economia colonial. As demais potências europeias praticavam equivalentes formas de aferição de vantagens sobre suas colônias, o que correspondia, na prática, a uma acumulação de capitais em mãos de industriais e grandes comerciantes, impulsionando o sistema capitalista.

Todavia, dado o alto desenvolvimento da estrutura produtiva industrial inglesa, as demais potências coloniais não alcançaram de imediato os mesmos resultados, de tal maneira que, em certa medida, ficaram em uma incômoda posição de subordinação à economia inglesa. Tal circunstância, por sua vez, levava-os a intensificar a exploração sobre suas colônias, inclusive não lhes permitindo desenvolver indústrias que pudessem competir com os artigos que eram produzidos nas respectivas metrópoles.

Portugal não conseguiu desenvolver uma produção industrial em um ritmo que possibilitasse atender a demanda de sua população interna e muito menos de suas colônias, o que fazia com que a Coroa tivesse que despender enorme quantidade de recursos para obter os produtos industriais da Inglaterra e, assim, não conseguia manter com eficiência a sua política mercantilista. Mesmo tendo conseguido, gradativamente, ocupar as terras do Ultramar e fazê-las produzir riquezas, sobretudo com o volumoso



comércio de açúcar, Portugal não dispunha de uma frota mercante com capacidade suficiente para fazer cumprir a determinação de que as atividades comerciais ficassem restritas aos súditos da coroa lusa. Além das perdas econômicas resultantes das transações ilegais, também sofria prejuízos ao permitir operações comerciais por navios holandeses e ingleses, possibilitando, em contrapartida, o enriquecimento daqueles mercadores. Eis em síntese a situação macroeconômica dos nossos primeiros três séculos posteriores a inserção na história mundial.

3. Sobre a formação e composição dos povos que habitam a Amazônia brasileira

Conhecer o processo de formação dos povos da Amazônia é também imprescindível para entendermos nossa história, para que não haja dúvidas de que as desigualdades não decorrem de fatores naturais e para identificarmos perspectivas de superação de problemas que afligem tanto a indivíduos isoladamente quanto, principalmente, a estes tomados em sua coletividade. O esforço de síntese que faço leva em conta, pelo menos, três aspectos: as características geográficas e ecológicas, influenciando nas formas de ocupação humana; a continuidade da presença humana na região, que remonta a mais de 12 mil anos e se combina com rupturas e descontinuidades dos padrões e processos de ocupação – a maior das quais, sem dúvida, inaugurou-se com a chegada dos europeus, no século XVI; e a presença de povos oriundos de países europeus e de outras nacionalidades.

Além do colonizador de poder econômico e político, que normalmente esteve de passagem, o que mais nos interessa para a análise são os colonizadores que ficaram, aos quais a metrópole cedeu terras e lhes autorizou explorar as riquezas naturais do território e o trabalho dos povos nativos que chamaram de “índios”. Ficaram e “se misturaram” na composição populacional, contribuindo para a nossa inserção na modernidade. Evidente que tal situação não de seu sem enormes contradições. A legítima recusa dos povos indígenas em aceitar o trabalho



compulsório frustrou em grande medida o sonho do colonizador, como observa Denise Rodrigues (2004, p. 217): “Um século após a fundação de Belém, a situação de penúria de seus habitantes e a precariedade de suas instalações, eram a negação do sonho de civilizar” os trópicos em pouco tempo. Após dois séculos de empreendimento colonial, o povo da Amazônia

[...] era o resultado dos variados tipos de cruzamentos interétnicos, que deram origem aos mestiços de variadas matizes que formavam a base da população – os tapuios ou caboclos. As divisões sociais e culturais que caracterizam a sociedade na época, permitem uma clivagem onde se percebe nitidamente que esses indivíduos se agrupam em razão dessa origem étnica, que sob muitos aspectos delimita suas oportunidades de inclusão/exclusão social, e influencia a elaboração de suas representações sociais e políticas (RODRIGUES, 2004, p. 217).

Nota-se que, tratar de povos indígenas implica reconhecer as singularidades, entre os que ainda se mantêm isolados ou com pouco contato em relação a sociedade envolvente; os que resistem apesar das imposições de toda ordem; e os que assimilaram o processo civilizatório. Singularidades também presentes nos povos de origem afro, em especial nos que, em busca da liberdade, constituíram os quilombos para viver de acordo com suas raízes culturais e valores que destoavam dos interesses dos colonizadores.

Trata-se, portanto, de reflexões relativas ao movimento universal e singular, considerando as especificidades do Brasil e da Amazônia no processo de colonização e nas fases posteriores, tendo em vista as permanências que são marcas de nossa história educacional, decorrentes de como foram tratados os indígenas, os caboclos (forma regionalizada para designar a maioria da população da Amazônia, resultante da miscigenação indígena) os africanos escravizados e seus descendentes, bem como outros povos que fazem parte de nossa composição populacional, na condição subalterna.

Samuel Benchimol, no livro *Amazônia: formação social e cultural*, após 50 anos de estudos sobre “as gentes de minha terra amazônica”, como ele



se expressa no prefácio da obra, apresenta a riqueza dessa nossa diversidade e aponta as diferentes contribuições. Quanto ao “projeto colonial português [que] incentivou os casamentos interétnicos como política de consolidação de seus domínios” (RODRIGUES, 2004, p. 237) chama de “encontro de cama, mesa, roça e alcova” do qual “resultou na curuminzada dos caboclos e dos *cholos*” aos que se juntam africanos, nordestinos a partir de 1850, durante o ciclo da borracha, e também judeus, sírio-libaneses, italianos, ingleses, japoneses, e tantos outros (BENCHIMOL, 2009, p. 9 a 12).

A heterogeneidade de povos com suas culturas próprias, mesmo que sofrendo grandes metamorfoses por conta das “misturas” que entre nós foram maiores que entre os povos da América colonizados pelos espanhóis, conviveu com a forma opressora de dominação de classe. E, neste sentido, a Cabanagem (segunda metade do século XIX) representa um ponto culminante: o afloramento de profundas feridas, naquilo que há de mais caro ao ser humano: a liberdade. Portugal, apesar de toda a censura que impôs a colônia, não conseguiu isolá-la por completo das ideias liberais que ganhavam intensidade na Europa. Aqui me refiro aos princípios liberais que davam suporte ideológico ao modo de produção encampado nas revoluções burguesas, e que podem ser resumidos em liberdade, igualdade perante a lei e na defesa intransigente do direito à propriedade.

A Cabanagem deve seu aspecto mais original – a maciça participação de mestiços e escravos – justamente a divulgação dos princípios revolucionários liberais que caracterizava o panorama político do Brasil naquele momento. Mas a forma peculiar com que esses conceitos foram assimilados por essa numerosa camada subalterna da sociedade, a situação precária de vida compartilhada pela quase totalidade desses indivíduos, agregou componentes radicais a sua representação mental, que foram levados ao seu limite, no decorrer dos cinco anos da fase revolucionária mais intensa (RODRIGUES, 2004, p. 230-231).

Muitos livros entraram na Amazônia e circularam por meio da minoria letrada revolucionária, sendo “absorvidas de modo vago e impreciso pelo



povo” (RODRIGUES, 2004, p. 229). Os grupos instalados no poder regional não queriam perder os vínculos que lhes eram favoráveis com a metrópole e se tornar menos protagonistas na relação com o Império do Brasil. Ao mesmo tempo, dissidentes também da elite, incluindo religiosos como Batista Campos, defendiam o oposto. O enfrentamento levou à radicalização política expressa em um manifesto dos coronéis e comandantes dos corpos militares de primeira linha da cidade de Belém, dirigido a todos os habitantes e que, conforme Coelho (1993, p. 229) “traduz o último esforço da burocracia militar portuguesa em preservar o domínio metropolitano sobre a Amazônia”.

O enfrentamento de liberais e conservadores na busca de espaço político no Império, no que pese as radicalizações por vezes violentas, também revela a natureza oligárquica e conservadora de ambos. A emancipação de Portugal havia posto fim a restrições comerciais, porém, manteve a exclusão social com a escravização dos negros e a negação do estatuto de cidadania aos que se enquadravam nos critérios legais: para ter direito ao voto precisava-se ser maior de 25 anos e ter renda líquida anual de, no mínimo, cem mil réis⁸. O poder continuava com a reduzida elite de proprietários e comerciantes, mantendo a marginalização da maioria da população que expressava as insatisfações em revoltas cada vez mais frequentes.

Não cabe neste artigo o necessário aprofundamento na intrincada teia de acontecimentos da formação do Império brasileiro após “o grito da independência de 1822” e a tardia adesão do Grão-Pará em agosto de 1823, no qual se aguçam as contradições que resultaram na Cabanagem e os momentos subsequentes até a proclamação de nossa República. Conforme já assinalamos, neste texto almejamos apontar aspectos gerais e essenciais para a análise de nossa inserção no modo de produção hegemônico e no projeto educacional da modernidade. Vale mencionar, por ora, que na Amazônia, a educação pública por meio de escolas no

⁸ GOMES (2007) apresenta um parâmetro comparativo: 1 Real (Réis) - R\$ 0,123; 1 Mirréis (Mil Réis) - R\$ 123,00.



interior (fora das capitais de províncias) só viria a ocorrer, sobretudo, a partir da década de 1870. E a despeito dos obstáculos descritos em relatórios de autoridades provinciais, não se pode afirmar que havia repulsa da população pelas escolas; a baixa frequência e os resultados pífios decorrem de outros fatores.

4. O projeto educacional da modernidade

Ao fazer menção ao projeto educacional da Idade Moderna (1453 a 1789), refiro-me ao que emergiu na fase concomitante ao êxito das revoluções burguesas, na perspectiva da formação do cidadão para atender aos interesses do Estado (LUZURIAGA, 1959; CAMBI, 1999), por meio de “um sistema educativo moderno e orgânico” que passou a ser referência para a Europa e forneceu “os fundamentos para a escola contemporânea, com seu caráter estatal, centralizado, organicamente articulado, unificado por horários, programas e livros de texto” (CAMBI, 1999, p. 365). Portanto, um sistema educacional que nasceu contextual à sociedade moderna, ou seja, ao modo de produção capitalista e, por conseguinte, entrelaçado aos processos contraditórios das lutas sociais, da emergência de novas necessidades e da “onda civilizatória” que a burguesia triunfante apresentava como corolário de suas aspirações; um ensino público ofertado por meio de sistemas organizados pelo Estado, a partir dos recursos obtidos por impostos pagos pela sociedade, guarda relação, portanto, com seu sentido etimológico (do latim *publīcus*, relativo a povo, pertencente a todas as pessoas), mas sob as condições do moderno Estado nacional. Tem, portanto, o sentido de estatal em contraste ao conceito de educação ou ensino privado (LOMBARDI, SAVIANI & NASCIMENTO, 2005).

Em termos mundiais, a modernidade correspondeu ao surgimento de novos métodos de ensino, nos quais se destacam o mútuo/monitorial ou lancasteriano, o método intuitivo e as ideias pedagógicas escolanovistas. As condições objetivas concretas do local onde teve origem e se disseminou a mentalidade educacional da modernidade e as que tínhamos, no Brasil e na Amazônia, ajudam-nos a entender o descompasso entre a escola moderna



que surgiu e foi sendo aprimorada na Europa e a que se estabeleceu entre nós. Podemos exemplificar com o ensino mútuo, desenvolvido na Inglaterra pelo pastor anglicano Andrew Bel, juntamente com o quaker Joseph Lancaster, instituído como alternativa política, decorrente da ausência de um sistema educacional e que caiu como uma luva para o nascente Império brasileiro. Vejamos o que consta no texto da Lei de 15 de outubro de 1827:

Art 4º As escolas serão de ensino mutuo nas capitaes das provincias; e o serão tambem nas cidades, villas e logares populosos dellas, em que fór possível estabelecerem-se.

Art 5º Para as escolas do ensino mutuo se applicarão os edificios, que houverem com sufficiencia nos logares dellas, arranjando-se com os utensillios necessarios á custa da Fazenda Publica e os Professores; que não tiverem a necessaria instrucção deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e á custa dos seus ordenados nas escolas das capitaes (texto disponível em <https://www2.camara.leg.br/> Grifos nossos).

Referi-me ao descompasso, uma vez que quando o ensino mútuo foi proposto no Brasil, já havia sido abandonado na Inglaterra. Deputados brasileiros, que tinham ido à Europa com a missão específica de organizar a educação, propuseram sua implantação. Pesou na escolha a falta de formação de docentes para o magistério primário. A implantação oficial se deu “por uma ordem ministerial, a qual exigia que cada província do Império enviasse um soldado, a fim de aprender o método para propagá-lo na província de origem e aplicá-lo nas escolas de primeiras letras [...] (TRINDADE e MENEZES, 2009, p. 129).

A Lei de 1827 foi sancionada por dom Pedro I em 15 de outubro, e por sua importância a data se tornaria, em 1963, o Dia do Professor. Para a época a Lei foi inovadora. Criou um currículo escolar mínimo para todo o país, determinou equiparação de ganhos para professores e professoras e fixou um piso salarial de 200 mil réis por ano, pagos pelo governo. Estabelecia em seu artigo primeiro que houvesse em todas as cidades, vilas e locais mais populosos, as escolas de primeiras letras que fossem necessárias. Mas não significa que tenha se efetivado. Diferente do que ocorreu quanto a previsão



de “extinguir as que existem em logares pouco populoso” assim como “remover os Professores dellas para as que se crearem, onde mais aproveitem” (Art. 2º)⁹. Determinava que, nas escolas de primeiras letras, meninos e meninas estudassem separados e tivessem currículos diferentes e que as escolas femininas oferecessem aulas de prendas domésticas, como corte, costura e bordado. No projeto original, da Câmara dos Deputados, não constava o ensino das prendas domésticas. Esses componentes foram introduzidos no debate da Lei no Senado, tradicionalmente mais conservador. A unificação dos conteúdos para homens e mulheres só ocorreria três décadas mais tarde, em 1854¹⁰.

Importa sempre observar que

As escolas públicas da época não eram como as de hoje. Nos primórdios do Império, o professor dava as aulas na própria residência ou então numa casa que alugava com esse fim. Ele podia ter de alguns poucos alunos a mais de uma centena. Não havia separação por idade ou série. Os estudantes ficavam todos na mesma sala, e o professor os dividia segundo o conhecimento que tinham.

Não se fixava idade para entrar na escola. Os alunos podiam começar a qualquer momento entre os 5 e os 12 anos, conforme o desejo da família. O curso durava, em média, quatro anos. Ao fim dos estudos, para receberem o certificado, as crianças se submetiam a um exame aplicado por uma banca de inspetores do governo (WESTIN, 2020, n.p.).

Ainda quanto à Lei de 15 de outubro de 1827, a primeira que teve abrangência em todo o território brasileiro, faz-se necessário observar que não podemos esperar que há dois séculos as pessoas pensassem como nós pensamos hoje. Isto seria um anacronismo. Estaríamos negando o processo

⁹ A íntegra do texto da Lei de 15 de outubro de 1827 se encontra na página eletrônica da câmara federal, onde também encontramos grande parte da legislação que constitui fonte para pesquisas histórico-educacionais. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed>

¹⁰ Clarice Nascimento de Melo, escrevendo sobre a escolarização de mulheres no Pará do final do século XIX aponta, com base em Perrot (1991) o triunfo da família como garantidora da moralidade natural. Recorre a Elias (1994) para compreender tal fenômeno como uma das mudanças nos valores atinentes ao “processo civilizador que mudou os costumes do mundo ocidental nos séculos XIX e XX”. Traz valiosos dados sobre a presença feminina nas escolas. Ao concluir o texto afirma que “A participação feminina na educação foi feita de consensos e transgressões, entre discursos e práticas de inserção no mundo masculino, que culminou na sua ampliação, sob efeito das alterações na configuração da escola imperial e republicana (MELO, 2011, p. 98).



histórico. Todavia, não é por essa razão que devemos deixar de apontar as incongruências e os interesses de classe que se expressam nas concepções, nas leis e nas situações concretas do cotidiano. Assim, temos maiores condições de realizar as análises.

Na Constituição de 1824 constava o ensino primário gratuito para todos os cidadãos (leia-se pessoas livres, pois ainda se mantinha a escravidão), as escolas públicas no Império eram frequentadas praticamente só por crianças de famílias abastadas, cerca de dez por cento das que se encontravam em idade escolar. Ao analisar a relação entre o ordenamento jurídico da educação e a população negra em nossa história Barros (2016) observa que:

Ao contrário de algumas interpretações ainda vigentes na historiografia, não é possível afirmar que negros eram proibidos nas escolas do século XIX. Mesmo a interdição a escravos, presente em grande parte das leis e regulamentos sobre a instrução, deve ser historicizada. Da primeira lei de Minas Gerais (1835) à de São Paulo (1887), é possível verificar uma multiplicidade de textos, tipos de proibições, ausências, e também permissões ao longo do período no que se refere às diversas possibilidades de ser negro no Império brasileiro. Com isso, não pretendemos negar a especificidade de ser negro numa sociedade escravista, onde viviam subsumidos à lógica senhor-escravo, "sujeitos a numerosas restrições legais ou simplesmente impregnados nos costumes de uma sociedade dominada por uma diminuta elite branca" (AZEVEDO, 1987, p. 33). Os trabalhos sobre educação de negros no século XIX constatam as dificuldades, empecilhos e restrições à presença negra na escola, baseadas nos costumes, na cultura, e também na legislação, mesmo quando a lei vedava a instrução aos escravos e não a qualquer outra categoria de origem negra (BARROS, 2016, p. 603).

Uma coisa, porém, é não estar expressamente proibido ao negro frequentar a escola, outra, bem diferente, é ser possível, mediante condições que viabilizem o acesso, a permanência e o êxito educacional. Isso é válido também para indígenas, e demais integrantes da classe social dos não proprietários dos meios de produção.



Além da Lei de 1827, outro ato normativo do Império tem merecido a atenção dos estudiosos da educação, trata-se do Ato Adicional de 1834, o qual transferiu para as províncias a responsabilidade sobre as instruções primária e secundária, porém, tardou a produzir algum impacto na província do Grão-Pará, em decorrência dos acontecimentos da Cabanagem. A partir da década de 1840, ocorreram os primeiros efeitos, como demonstram Andreson Santos e Alberto Damasceno (2019) em artigo denominado “A instrução pública no Grão-Pará Imperial: os relatórios dos presidentes e as contradições de um modelo elitista”. Destacam avanços e retrocessos sete anos depois, do Ato Adicional, por meio da Lei n 97, de 28 de junho de 1841. Transcrevem trechos do Relatório lido pelo vice-presidente da província, João Maria de Moraes, em 1845, com o seguinte teor:

Naõ vos occultarei, Senhores, que o estado actual da Instrucção Publica na Provincia naõ é ainda satisfatorio, e que nem mesmo ha esperanças, de que taõ cedo se colhaõ todas as vantagens, que neste ramo de interesse vital da Sociedade promette a sabia e utilissima Lei Provincial N.º 97 de 3 de Julho de 1841; e que alias já era tempo de irem apparecendo, se esta Lei tivesse sido plenamente executada; mas lançada na pratica, como são quazi todas as nossas Instituições sem os precisos elementos e meios de vida, de força, e de actividade, mal póde ella produzir os bens, que tiveraõ em vista os Legisladores, que a dictaraõ, e de que ella é susceptivel (PARÁ, 1845) (SANTOS e DAMASCENO, 2019, p. 9-10).

Dois anos após o relatório de 1845 os resultados não se apresentavam positivos; a má formação docente era apontada como um dos principais motivos de fracasso, seguida pela falta de investimentos nas estruturas das escolas e de fiscalização das atividades dos professores, os quais, muitas vezes, deixavam de cumprir com suas obrigações, devido às grandes distâncias que separavam as escolas do interior e as autoridades residentes na capital.

Para a instrução primária havia escolas de primeiras letras as quais aplicavam o método Lancaster (ensino mútuo), com grandes problemas devido às dificuldades de formação dos professores, o que levava a uma situação de despreparo, também, dos monitores; os relatórios apontam



também estruturas improvisadas para servirem como escolas e falta de recursos financeiros para aplicação em materiais pedagógicos exigidos pelo método. No artigo mencionado há detalhes sobre quantitativos de escolas, de professores e alunos, bem como sobre as matérias lecionadas. Destacam nos discursos menções ao o calamitoso índice de falta de professores primários. Em 1839, haviam 23 cadeiras vagas em um total de 37; percentualmente, as cadeiras vagas representavam 62,16% do total. Além disso era necessário construir mais escolas para aumentar a quantidade de cidadãos amparados pela instrução pública primária.

Com relação à Instrução Secundária: havia o Lycêo Paraense. Mas não bastava a um possível candidato bons rendimentos nas disciplinas em sua formação primária, exigia-se, além deste requisito, contribuições financeiras para sua manutenção no Lycêo em torno de 5\$000 cinco mil reis no primeiro ano, chegando a 10 mil reis no último. Oportunidades desiguais mesmo entre os cidadãos, desde a instrução primária, favorecendo os mais abastados, que podiam contratar mestres particulares para lecionarem a seus filhos e, dessa forma, serem mais bem preparados para as etapas seguintes de escolarização e para as atividades mais rentáveis. Havia também a Instrução Profissionalizante: a Companhia de Jovens Educandos, também denominada pelos dirigentes provinciais nos documentos oficiais de “Estabelecimento dos Educandos” ou “Apprendizes Artistas”, “Caza dos Educandos” ou “Companhia dos Educandos”. A Companhia de Jovens Educandos apresentava características similares às encontradas em quartéis militares quanto à sua organização administrativa, através de um rigoroso controle de corpos e mentes, vigilância e aplicação de castigos, com fins de os disciplinar. Em virtude de estar sob a direção direta de militares, que viam os jovens em situação de vulnerabilidade socioeconômica da província como uma ameaça para a ordem pública, os educandos enfrentavam um rigoroso processo moralizador. Apenas o mínimo era ensinado: ler, assinar o nome e operações aritméticas básicas e o ensino da doutrina cristã, atuando como poderoso elemento moralizador aliado à rigorosa disciplina militar, na formação ética, de acordo com o ideário de cidadão que as



autoridades provinciais almejavam; além da profissionalização. Os educandos recebiam um pequeno salário pelos trabalhos realizados, mas estes eram estornados pelo diretor para o pagamento de despesas da Companhia, e mesmo após o término de seu aprendizado num ofício os educandos deveriam trabalhar, ainda, por mais dois anos para compensar os gastos que a Companhia tivera para a sua formação profissional (SANTOS e DAMASCENO, 2019).

A casa de educandos teve existência efêmera, foi se deteriorando, envolvida com problemas de administração, falta de materiais e de suprimentos básicos, e pouco empenho nas formações dos alunos. Em 1840, ano de sua fundação, contava com 81 educandos; no ano seguinte eram 109, em 1849 o número foi reduzido para 54, chegando a apenas 25, em 1850, quando foi extinta.

O relatório elaborado por Antônio Gonçalves Dias, a pedido de S. M. o Imperador D. Pedro II, impresso no Rio de Janeiro, em julho de 1852, revela a situação da instrução pública nas províncias do Pará, Maranhão, Ceará, Rio Grande, Paraíba, Pernambuco e Bahia. Chama-nos a atenção logo as primeiras frases: “[...] são tão tristes e tão desgraçados os atos, que a sua exposição singela parece converter a verdade em sátira, e um relatório tão circunspecto, como o tentei fazer, em artigo de jornal oposicionista” (DIAS, 1989, p. 337). Extraí algumas outras passagens, as quais transcrevo a seguir:

Os provimentos, as substituições, as licenças, os vencimentos, as suspensões e demissões, as remoções, as permutas, as jubilações quando principalmente se referem aos Professores primários, estão sujeitas a diversíssimas condições: - os métodos do ensino, se tais se podem chamar, não o uso da escola, mas a rotina de cada professor; [...]. Quanto à nacionalidade dos professores – de todas as Províncias, que acabo de visitar se pode dizer, que a instrução, quer pública, quer particular, se acha em mãos de nacionais, salvo raras exceções (p. 333 e 338).

[...] em relação ao adiantamento na Instrução [se] as tivéssemos de classificar, estaria em primeiro lugar a Bahia; mas apressemo-nos em acrescentar, que se aqui se acha este ramo mais bem administrado do que em outras partes, quaisquer que sejam as causas, que para isso contribuam, será contudo muito abaixo do que de tal Província fora de esperar-



se. Vem depois Pernambuco e Maranhão no mesmo paralelo, - segue-se o Pará, depois o Ceará, - por fim, e iguais entre si, Paraíba e Rio Grande do Norte. Se entre as que consideramos no mesmo pé necessário estabelecer alguma preeminência. Talvez fosse justo colocar Maranhão acima de Pernambuco, e Paraíba acima do Rio Grande do Norte (p. 338).

Quanto aos Seminários, o relatório indica que nas províncias do norte contam-se seis “se tais quisermos chamar o do Rio Negro e o de S. Vicente de Paulo na Bahia”. E informa também

Rendas próprias só dois Seminários as têm: o do Pará, cujo patrimônio consistindo em 8 pequenos prédios, e 25 braças de terreno aforadas, rende pouco mais ou menos 900\$ réis anuais, e o de Pernambuco, que terá o dobro. [...]

Não podendo tais estabelecimentos subsistirem com tão pouco, foi preciso acudir-lhes com prestações. A província, de ordinário, concorre com os ordenados dos Professores, impondo-lhes a obrigação de educarem um número determinado de meninos pobres.

Os alunos que frequentam estes estabelecimentos, são internos ou externos: contam-se entre os primeiros – os numerários, que são sustentados pelo Tesouro da Província, e no Pará, também os Acólitos ou meninos do coro, educados à custa do Tesouro Geral; -

Matérias de ensino. No Pará: Filosofia; latim; retórica e poética; francês; teologia moral; música vocal e instrumental: piano e canto-chão (DIAS, 1989, p. 343).

A instrução secundária consiste nas matérias do ensino dos Liceus, dos quais havia um em cada uma das províncias visitadas por Gonçalves Dias. Informa também que a instrução secundária ocorria em alguns preparatórios, havendo cadeiras espalhadas pelo interior, todavia, pouco frequentadas.

Matérias de ensino. No Pará: Latim; francês; inglês; aritmética e álgebra; contabilidade; retórica; crítica; gramática universal e poética; filosofia; geografia e história (p. 348).

Os nossos Liceus são escolas preparatórias das Academias, - e escolas más;

[...] é defeituoso o método, por não haver simultaneidade alguma no ensino das matérias, nem distribuição delas, de modo que o aluno possa concluir os seus estudos em um número prefixo de anos (DIAS, 1989, p. 348).



Sobre a formação de professores, fica registrada a calamidade no item que relata a situação da Escola Normal: “De uma só Escola Normal terei de me ocupar, pois nenhuma outra existe nas Províncias por mim visitadas. É a da Bahia, cuja criação data de 14 de abril de 1836. [...]” (DIAS, 1989, p. 359).

Nas conclusões, Gonçalves Dias acentua que “duas grandes classes da nossa população não recebem ensino, nem educação alguma, – os índios e os escravos”. E acrescenta:

Se não nos convém ir procurar novos índios às florestas para os converter e civilizar, nem mesmo olharmos de perto para a instrução dos aldeados, é de necessidade atendermos ao menos a essa outra classe, que entremeada com a população livre, tem sobre ela uma ação desmoralizadora, que não procuramos remediar. Quero crer perigoso dar-se-lhes instrução; mas por que não se há de dar uma educação moral e religiosa?

Centenas de escravos existem por estes sertões, aos quais se falta com as noções as mais simples de religião e do dever, e que não sabem ou não compreendem os mandamentos de Deus. Educá-los, além de ser um dever religioso, é um dever social, porque a devassidão dos costumes, que neles presenciemos, será um invencível obstáculo da educação da mocidade (DIAS, 1989, p. 360).

Feitas essas incursões sobre a situação concreta, a partir do Relatório Gonçalves Dias e do artigo de Santos e Damasceno, prossigo a exposição referente ao projeto educacional da modernidade e sua presença na Amazônia.

No século XIX proliferaram debates sobre ideias pedagógicas e o problema da instrução no Brasil, conforme demonstram livros publicados na época, matérias em jornais e textos variados nos quais aparece o interesse das elites pela educação. As relações pedagógicas do processo de ensino e aprendizagem se articularam em torno do método intuitivo, também chamado lições de coisas¹¹, o qual se fundamentava na compreensão de

¹¹ O manual de Norman Allison Calkins foi adaptado às condições do nosso idioma pelo Conselheiro Ruy Barbosa, e publicado em 1886, através da Imprensa Nacional no Rio de Janeiro.



que a aquisição do conhecimento decorria dos sentidos e da observação. Jean-Henri Pestalozzi, Claparède, Montessori, Ferrière, influenciaram os educadores brasileiros, através de suas obras ou de revistas especializadas, ganhando espaço a concepção educacional da Escola Nova, também chamada de Escola Ativa, surgida em fins do século XIX e início do século XX na França

[...] os educadores brasileiros, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Sampaio Dórea, Lourenço Filho, Paschoal Lemme e Francisco Campos foram os mais importantes e ferrenhos representantes das ideias da Escola Nova e da luta por reformar a sociedade brasileira pela renovação e democratização da escola pública no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930.

Os intelectuais da educação nova realizaram várias atividades de divulgação dessas ideias, entre elas a Conferência Nacional de Educação, realizada em 1931, na qual o então presidente da República, Getúlio Vargas, na instalação da mesa de conferência, convocou os educadores para definir o "sentido pedagógico da revolução de 1930". Assim, em 1932, os pioneiros lançaram e publicaram o chamado Manifesto da Educação Nova que se traduziu em uma política nacional de educação, como afirma Lemme (1984) [...] (TRINDADE e MENEZES, 2009, p. 132).

O escolanovismo no Brasil teve como principal referência o norte americano John Dewey. Ele havia assimilado a pertinência da concepção ao contexto de mudanças na base produtiva e na necessidade de atualização da democracia. Assim como Comenius havia compreendido as mudanças em seu tempo e a necessidade de formar o homem para a vida espiritual e, ainda, para a vida temporal, sendo o ponto de partida para o rompimento com os métodos da renascença e da escolástica. Saviani (2011, p. 254) afirma ser o manifesto "um instrumento político" como é próprio desse "gênero literário". E que expressa a posição de um grupo que se aglutinara na década de 1920 e vislumbra na Revolução de 30 a oportunidade de exercer influência, e mesmo o controle na educação do país. Um grupo heterogêneo, e desta forma, o manifesto, ainda segundo Saviani (2008) "sob alguns aspectos, chegou mesmo a ultrapassar a concepção liberal burguesa de educação, incorporando propostas que se inserem na tradição



pedagógica socialista” e assim “configura-se como um programa de política educacional cujo vetor é a instituição de um sistema completo de educação pública”, diferenciando-se “da maioria das experiências da Escola Nova que, no contexto europeu, traziam a marca da iniciativa privada (SAVIANI, 2008, p. xxxi).

Embora já estejamos tratando de temas da Idade Contemporânea (iniciada em 1789, com a queda da Bastilha, no contexto da Revolução Francesa) as bases foram estabelecidas na modernidade. Trazê-los para a análise se justifica também em virtude da presença tardia entre nós, como já mencionado, e da forma específica que é denominada por Moore (1973) como modernização conservadora e resulta da coalização entre grandes proprietários de terra, a burguesia agrária, e os interesses comerciais e industriais em vias de desenvolvimento. Teve sua constituição no século XIX, mas persistiu no século XX e chegou a nossos dias. Expressa-se por meio de governos retrógrados e autoritários, na racionalização da ordem política e enfraquecimento da representatividade parlamentar. A educação é entendida como meio de consolidar as mudanças conservadoras¹².

5. A problematização da realidade Amazônica

Compreender a educação na Amazônia de forma sintonizada com a história dessa região remete-nos para o estudo de problemas oriundos da colonização, tanto a inicial quanto a que permanece, seja de fora ou de dentro, reproduzindo processos de subordinação. Cabe-nos desmistificar os estereótipos, preconceitos, equívocos, e produzir conhecimentos

¹² No artigo “O termo ‘modernização conservadora’: sua origem e utilização no Brasil”, Murilo José de Souza Pires e Pedro Ramos concluem que “a elite dominante nacional não teve a preocupação de expandir a cidadania para parcelas significativas da população, ao contrário do caso alemão e japonês, que incorporou as classes inferiores à sociedade” desta forma “a estrutura fundiária nacional enraizou-se predominantemente em unidades de explorações agrícolas que se modernizaram seguindo o caminho da via prussiana, isto é, transformando as unidades de exploração agrícola em capitalistas sem que houvesse o fracionamento da estrutura fundiária nacional” (PIRES e RAMOS, 2009, v. 40, n. 3, p. 420 e 421). Texto na íntegra disponível em: <https://www.bnb.gov.br/revista/index.php/ren/article/view/367/315>.



fundamentados. Isso implica em identificar e problematizar a realidade, aqui concebida não apenas como o que se apresenta perceptível.

[...] toda ciência seria supérflua se a aparência exterior e a essência das coisas coincidissem diretamente. Daí entendemos ser fundamental a compreensão de que a realidade objetiva e a realidade subjetiva são distintas, porém, se articulam no movimento histórico, com vistas a produção da própria existência, e do conhecimento, pelo trabalho. Nesse movimento se faz necessário “que a consciência possa construir uma ideia que reflita o real do modo mais fiel possível” e já que tanto a realidade objetiva quanto a subjetividade estão sempre em evolução [...]” (LESSA e TONET, 2008, p. 48).

Desvelar a realidade é, portanto, um requisito para a compreensão dos problemas sociais e, dentre eles, os problemas educacionais. Quando se trata da Amazônia a tarefa alcança maior complexidade, por ser uma área continental constituída de muita diversidade em seus aspectos físicos e culturais. Diferenças que “desapareceram” não foram consideradas, ou foram alteradas no processo arbitrário que marcou a delimitação das suas fronteiras. Terra de culturas, saberes, sabores, estilos, exuberâncias, diversidades e, ao mesmo tempo, e de certa forma, ainda uma terra sem lei, sem justiça, sem direitos. Terra de riquezas incalculáveis que movem a ambição exploratória na mesma velocidade em que ocorre a depredação da natureza, e avançam as desigualdades sociais.

Daí porque entendemos se mostrar mais adequado usar a expressão no plural, demarcando o entendimento das suas particularidades e diversidades. Há muitas amazônias dentro da Amazônia, mas ela não deixa de ser um todo, que é bem maior que a soma das partes, tanto nos aspectos naturais quanto humanos. Daí a necessidade de entendermos as relações de nossas singularidades, sem perder de vista a universalidade da qual fazemos parte, e cuja totalidade social é maior que a Amazônia, pois não estamos isentos dos problemas que afetam o nosso planeta, e muito menos fora dos interesses que movem o modo de produção capitalista mundial.



O desafio que se coloca é o de entender as articulações entre as questões universais e as questões singulares que se apresentam na região amazônica brasileira e também com as questões particulares que estão na educação escolar. Mas é importante advertir que cada aspecto está inter-relacionado.

Para acolher as diversidades, não podemos desconsiderar as comunidades tradicionais – termo utilizado para referenciar os povos presentes ao longo da história da Amazônia, e que constituem “[...] as diversidades que foram herdadas das tradições, as diversidades já contrárias à tradição e a diversidade das diversidades [...]” (SANFELICE, 2016, p. 8), ou seja: indígenas, quilombolas, povos da floresta, extrativistas, ribeirinhos, assentados, imigrantes etc., povoando uma cultura singular com características miscigenadas, traduzidas em um estilo de vida marcado pelo uso e manejo artesanal da terra, extração e coleta de alimentos naturais, busca pela sobrevivência em condições logísticas desfavoráveis, em lutas e resistências em prol de direitos sociais e a garantia do reconhecimento de suas culturas e terras.

Também se faz necessário compreender o avanço do agronegócio, a ocupação desordenada do solo, a especulação imobiliária, a formação de aglomerados urbanos sem infraestrutura e os serviços públicos que correspondam aos direitos de cidadania. É pertinente pensarmos em “Amazônias”, levando em conta que “A extensão territorial [...], a variedade de espécies [...] e a diversidade cultural, propiciam a esta região uma heterogeneidade que ainda é pouco conhecida [...]” (COLARES, 2018, p. 4). Na apresentação da edição inicial da série Educação e Realidade Amazônica, chama-se a atenção para o fato de que estamos tratando de uma região¹³ que possui muitas singularidades, ao mesmo tempo com

¹³ Gomes (1995, p. 53) observa que a palavra região deriva do latim *regere* (dirigir, comandar) sendo fruto de uma classificação geral que divide o espaço segundo critérios ou variáveis arbitrários. As classificações podem ser inúmeras, dependendo de propósitos e objetivos. Temos assim, por exemplo, a dimensão natural (bioma, clima, hidrografia) a dimensão urbano econômica, a dimensão política (relacionados ao processo de regionalização, tendo como pano de fundo o conceito de território). O primeiro esboço de regionalização do Brasil foi de André Rebouças (1889), dividindo o país em “10 áreas



características comuns (COLARES e COLARES, 2016, p. 12). Compreender as relações entre o universal e o singular é fundamental para que sejam pensadas políticas públicas que considerem a diversidade, as lutas e resistências, assim como a importância do estabelecimento de relações interculturais que promovam melhorias na qualidade de vida dos povos que habitam a Amazônia, o que implica pensar a formação de professores e gestores aptos a enfrentar os desafios que se colocam diante do avanço inexorável da exploração da natureza, gerando acúmulo de capitais para poucos, e destruindo relações milenares de subsistência, cujo reflexo é a intensificação das desigualdades sociais e conflitos no campo e nas cidades. Daí porque entendemos ser crucial um percurso pela nossa história, e também a realização de novas pesquisas para a produção de outras explicações fundamentadas em variadas fontes e temas diversificados. No texto referenciado, recorreu-se a dois artigos, a saber: "Introdução aos estudos amazônicos", de Violeta Loureiro, no qual faz uma espécie de sistematização dos registros históricos sobre a Amazônia; e "Historiografia amazônica em perspectiva: aspectos de um processo de abertura metodológica (1950-2000)", em que o autor Daniel Klein tece importantes considerações sobre a importância e a necessidade de repensarmos a história da Amazônia. Podemos acrescentar, repensar a história educacional na Amazônia, de maneira a inserir os diferentes sujeitos, suas lutas, derrotas e conquistas, revelando o movimento e as contradições, tendo em vista a presença de interesses antagônicos em disputa, mesmo que em grande parte sejam omitidos ou distorcidos.

Concluindo a exposição dos artigos, destacamos alguns aspectos gerais e bastante significativos sobre a Amazônia. Violeta Loureiro apresenta alguns elementos importantes para compreendermos a história recente da região, a saber: Até o início dos anos 1960 predominavam as terras públicas (98% do território), terra livre, economia extrativista, cidades como

agrícolas", e a Amazônia contava com três unidades federativas: Amazonas, Pará e Acre. Delgado de Carvalho em 1913 propôs a divisão do Brasil em cinco regiões: Brasil Setentrional ou Amazônia, Brasil Norte-Oriental, Brasil Oriental, Brasil Meridional e Brasil Central. A classificação de Carvalho inspirou a regionalização adotada oficialmente pelo IBGE em 1942, base da classificação vigente até os dias atuais.



centros comerciais e para prestação de serviços, mesmo que incipientes. A partir da ditadura militar tivemos a abertura de grandes rodovias e a Amazônia passou a ser fronteira econômica, acarretando valorização das terras, intensificação dos fluxos migratórios, crescimento do comércio e da presença de produtos industrializados, políticas de caráter desenvolvimentista com incentivos fiscais, implantação dos “grandes projetos” o que acarretou inúmeras consequências sociais, conflitos por terras, violação de direitos humanos, e tantos outros. Tais aspectos não podem ser desprezados pelos historiadores.

Por sua vez, a revisão realizada pelo professor Daniel Klein revela um esforço que precisa ser ampliado. A contribuição oferecida pelo pesquisador acreano é relevante. Ele demonstra a força de uma história econômica da borracha que se assentou na década de 1980 cuja herança perdurou até mesmo com as pesquisas sobre os modos de vida. Estes trabalhos trouxeram à tona o cotidiano dos seringueiros e o que aconteceu após seus tempos áureos. E contribuíram para uma gradual abertura da historiografia amazônica, com a incorporação de outros recortes temporais e temáticos, outros objetos de estudo, novas fontes e novos sujeitos (COLARES e COLARES, 2016, p. 19 e 20).

Retomo aqui algumas observações que fiz em artigo no qual me detive na análise de questões teóricas e metodológicas quanto a produção no campo da história da educação. Manifestei incômodo com a utilização cada vez mais acentuada e irrefletida da expressão “História da Educação na Amazônia”, ou simplesmente “Educação na Amazônia”, nos textos que se reportam a estudos e pesquisas de âmbito local, como se o simples fato de o objeto estudado estar situado geograficamente nesta região seja suficiente para garantir-lhe tal particularização. Em seguida questionei: temos elementos justificadores convincentes no campo acadêmico científico para o uso desta expressão designativa “da Amazônia” em nossas produções? Ou esta expressão tem sido utilizada apenas para legitimar o olhar fragmentado e parcial do objeto (educação), desconsiderando-o como produto de múltiplas determinações no tempo e no espaço? Dando continuidade apresentei uma posição a qual mantenho por estar a cada dia mais convicto de sua relevância, e hoje considero como baliza de nossas produções acadêmicas. Transcrevo a seguir:



Reputo da maior importância os estudos e as pesquisas centrados em objetos que estão mais próximos da nossa realidade, até para que possamos com maior precisão entender e agir sobre ela. Todavia, não vejo como a educação (notadamente a educação escolar) possa ser compreendida isolada dos fins e objetivos a que se destina. Ambos são aspectos que extrapolam a localidade geográfica em que ela é realizada. Portanto, o local não pode prescindir do regional, do nacional, e até mesmo do internacional. Em outros termos, penso que há necessidade permanente de articular o singular e o universal para o melhor entendimento de nosso objeto de estudo. Não basta a presença do termo Amazônia para que em um texto sobre a educação, o referido fenômeno se apresente diferenciado do que ocorreu e vem ocorrendo em outras regiões do Brasil e do mundo. Mas, em utilizando-o, temos o dever de explicitar as singularidades, as questões específicas, sem reduzi-las a um rol descritivo de situações pitorescas, algo similar ao que Dosse (1992) critica como sendo uma história em migalhas (COLARES, 2018, p. 189).

Além da compreensão dos aspectos universais e singulares que constituem nossos objetos de estudos, apontava a necessidade do reconhecimento da complexidade da Amazônia, tendo em vista se tratar de um conceito arbitrariamente construído, carregado de intencionalidades. Não há uma Amazônia “cristalizada”. Sua composição humana é múltipla, como também é o seu espaço.

[...] Há estudos significativos neste particular, em diversas áreas do conhecimento, mas não raro nos deparamos com análises nas quais a parte é tomada pelo todo, e a caracterização populacional de um “pedaço” da Amazônia é utilizada como expressão representativa da região como um todo. Nesse sentido, apontamos a necessidade de incluirmos a pluralidade humana amazônica e sua distribuição pelo vasto e diferenciado território da Região, para que possamos aplicar a expressão Amazônia. Do contrário, teremos que especificar a qual “das amazônias” estamos nos referindo (COLARES, 2018, p. 189).

Para finalizar o conjunto de aspectos que apresentei como fundamentais, afirmo:

[...] Produzir História da Educação da Amazônia exige uma atitude de diálogo com o já existente e de articulação com os que se dispõem a compreender a região, em seus múltiplos



aspectos. Isto implica dizer também que se trata de um empreendimento coletivo. Lançar mão de resultados de outros estudos nos mais diversos campos do conhecimento, e que lançam luzes para a compreensão do fenômeno educacional. Tarefa impossível para um pesquisador isolado, por mais estudioso, organizado, dedicado e competente que seja. Daí a importância e a relevância da formação de grupos de estudos e pesquisas [...] (COLARES, 2018, p. 190).

Felizmente desde o ano 2020 a Amazônia conta com um programa de pós-graduação que envolve instituições públicas de todos os seus estados, oferecendo o curso de doutorado que se somou ao quantitativo ínfimo que já estava em funcionamento e no comparativo com as outras regiões do país, expressa as desigualdades¹⁴. Tem como diferencial ser o primeiro no formato em rede, na área de educação, qualificando profissionais para atuar junto às escolas de educação básica e no ensino superior, assim como em ambientes não escolares. Espera-se que as teses produzidas contribuam de forma significativa para a compreensão da educação na Amazônia e a construção de uma sociedade, como sintetizou István Mészáros (2002): “para além do capital”.

O Estado brasileiro tem sido muito ausente na Amazônia, no quesito direitos sociais. Ausência exceto na arrecadação! Os reflexos se apresentam na infraestrutura não condizente com a extensão territorial e suas características. No quesito educação, faltam escolas, professores, e os recursos necessários para o desenvolvimento das atividades educacionais. Há uma enorme dívida histórica¹⁵. Problemas de ordem macro, relativos a logística (infraestrutura, transporte, merenda, entre outros) e a garantia da

¹⁴ Quando da aprovação do Programa em Rede de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) havia no Brasil 6.942 cursos de pós-graduação, e desse total apenas 368 no Norte, ou seja 5,3%. De 2.403 doutorados no Brasil, apenas 93 em nossa região (3,8%).

¹⁵ No Pará, por exemplo, apenas a partir dos anos 1995 as sedes de todos os 144 municípios puderam contar com o ensino fundamental. Mas em muitos municípios fica por aí, mesmo quando existe a oferta, é tão excepcional, tão esporádica, que impossibilita aos mais pobres a continuidade da formação escolar. Se em décadas passadas a educação escolar não era uma exigência para o mercado de trabalho, hoje ela constitui fator de exclusão, e mais que isso, a quase incapacidade de conhecer e reivindicar outros direitos fundamentais. Dessa forma, complementam-se associadamente a pobreza com a precariedade educacional, acentuando todas as demais formas de marginalização presentes na sociedade.



diversidade e do respeito a nossa formação cultural. Péssimas condições para o fazer educacional, afetando professores e estudantes em sua dignidade; salas de aula sem ventilação, iluminação, e a higiene que garanta o mínimo de conforto e qualidade para o ensino e a aprendizagem.

Considerando que os problemas educacionais não são apenas problemas pedagógicos, são também problemas sociais, as buscas de soluções implicam na compreensão das diferentes contribuições que historicamente vêm sendo formuladas pelos diversos campos que constituem as chamadas ciências da educação, auxiliando na compreensão do fenômeno educacional dado a sua extensão e complexidade.

Educação inclui socialização e instrução, porém, vai muito além. Representa o acúmulo de reflexões, riqueza conceitual e prática que não podem ser desprezadas. Ensinar o quê? A quem? Para quê? Aprender o quê? Com qual finalidade? Porque alguns conhecimentos fazem parte do conteúdo do currículo e outros não? Quem fez a escolha? Por que são ensinados em uma determinada etapa da escolarização e não em outra? Enfim, poderíamos ir longe formulando perguntas. E elas são, de fato, muito importantes. São perguntas que movem a ciência, as respostas ampliam os conhecimentos e suscitam novas questões.

As perguntas, que sempre devemos estar fazendo e buscando respostas, para o aperfeiçoamento de nossa prática com a devida fundamentação teórica, dependem de nossa forma de ver o mundo. Podem gerar respostas afirmativas e respostas negativas, sob o ponto de vista da contribuição para o melhor entendimento da realidade e, principalmente, para as transformações com vistas à superação dos problemas que afetam a maioria excluída.

Quando uma pergunta tem por base a chamada lógica formal, aquela segundo a qual, na linguagem popular "pau é pau, e pedra é pedra", a resposta será imediatamente dada e não há margem para outra possibilidade. Ou seja, uma coisa é o que é, e não pode ser o seu contrário. Porém, há outra lógica, que na filosofia é chamada de dialética. Para essa, uma coisa pode ser e não ser, concomitantemente. Isso porque se admite a



ideia de que tudo está em transformação, em movimento, fazendo com que algo tenha uma aparência ao mesmo tempo em que carrega uma essência, que nos permite ver a realidade que se encontra oculta, seja como decorrência de nossa frágil capacidade de observação, por causa de nossos pontos de vista já arraigados, vindos de fontes “formadoras”, além da escola (família, amigos, igreja...) nas quais há uma ideologia, mesmo que não saibamos qual e o que isso signifique.

Para além da lógica dialética de base hegeliana, temos a dialética histórico-materialista, de Marx e Engels, que exige um pouco mais de esforço para apreensão, uma vez que ela supera as formulações precedentes sem descartá-las, construindo sínteses e submetendo sempre as conclusões a novos questionamentos, partindo da realidade concreta para as análises, fazendo a abstração e em seguida retomando para a realidade para encontrar na prática social a confirmação ou a refutação das interpretações oferecidas sobre os problemas, indo além da compreensão, uma vez que busca a transformação social.

O aprendizado dos conhecimentos produzidos pela humanidade e historicamente acumulados constitui fator de sobrevivência para nossa espécie. Daí a importância e a necessidade da educação escolar, a forma de educação que foi sendo aprimorada ao longo da história e se tornou dominante. Todas as tentativas – inclusive a de acabar com a escola – têm como pano de fundo a compreensão de que a educação escolar, de alguma maneira, direciona as pessoas, ou tem esse potencial, ambiente propício para o estabelecimento de um paradigma, ou para a sua superação. Não é à toa que a escola tem sido disputada pela(s) Igreja(s) e o(s) Estado(s).

A disputa por “educar”¹⁶ é muito mais ampla do que possa parecer de forma imediata. Nas sociedades divididas em classes, há um projeto que se

¹⁶ A origem etimológica da palavra educar, no latim, vem de *Educare* e *Educere*. O primeiro é um derivado de EX, que significa “fora” ou “exterior”; e o segundo, corresponde a “guiar”, “instruir”, “conduzir”. Assim sendo, educar implica possibilidade, intencionalidade, envolve sair de um ponto e chegar a outro. Processo formativo muito mais amplo que o ensino e a instrução.



tornou hegemônico, seja pela adesão/convencimento ou imposição. Mesmo não sendo destinado a solucionar os problemas que afetam a maioria, é apresentado como tal. E isso se reflete também quanto à educação, à escola, e ao processo de educar.

Quando tratamos de educação escolar, estamos nos referindo ao tipo específico na qual temos a presença de quem ensina, de quem aprende, e de um conteúdo a ser transmitido e a ser assimilado. Como esses componentes são dinâmicos, daí resulta uma enorme complexidade. Podemos nos perguntar: há um único projeto educacional entre nós? E sendo a resposta negativa, ou seja, havendo mais de um projeto educacional, a quais interesses se vinculam? Qual possibilita a compreensão das mazelas sociais e apresenta alternativa para superá-las? E quanto à Amazônia, que projeto(s) ocorreu ao longo de sua história? Qual a forma que se propagou? Com quais finalidades? E quais os projetos educacionais que hoje se encontram em curso? Qual o sentido de educar?

Quanto mais soubermos do passado, mais podemos entender do presente e, desta forma, vislumbrar o que está sendo projetado para o futuro, podendo intervir no processo, deixando de ser objeto e passando a ser sujeito ativo da história. Não se trata de esperar milagres da educação. Porém, como afirmou Paulo Freire: "Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda". Vejamos então, em linhas gerais, o da educação pública (estatal) realizada no âmbito do projeto educacional da modernidade ao longo da história do Brasil e da Amazônia.

Quando foi proclamada a República, em 1889 (já na Idade Contemporânea), tínhamos um enorme contraste educacional: 10% de "doutores" e 90% de analfabetos (a expressão doutores se refere aos que haviam conseguido os maiores níveis de escolaridade para a época, e leva em conta também o uso dessa palavra indevidamente para algumas profissões, ou para quem tem baixa ou nenhuma escolaridade, e alto poder político-econômico).



Em 1940, na Amazônia, apenas 10% da população acima de 18 anos sabia ler e escrever. Em 1950, do total da população brasileira com 15 anos ou mais, 51% eram analfabetos; na Amazônia, 63%. Fora os analfabetos funcionais. Esses percentuais começaram a ser alterados com a intensificação da presença populacional nas cidades e a diminuição do número de moradores do campo. O que correspondeu ao aumento de concentração de terras em posse de poucos proprietários, presença de médios e grandes projetos com impactos negativos sobre o meio ambiente e a formação de extensas áreas de pobreza nas periferias das cidades¹⁷.

A escolarização passou a ser necessidade e não mais um símbolo de erudição. Ter um comprovante escolar se tornou, gradativamente, condição para acesso ao trabalho, possibilidade de melhor remuneração e maior prestígio social. A ausência ou negligência do Estado deixou o campo aberto para escolas privadas, ou confessionais, muitas delas com subsídio público. Acentuaram-se as desigualdades, entre os que detêm e os que não detêm o conhecimento escolar, erudito, e suas credenciais: os diplomas. Mesmo que os indicadores tenham se alterado substancialmente do início da República para os dias atuais, ainda se mantêm bastante desfavorável para a grande maioria da população.

O acelerado crescimento da população na Região Norte (conforme constam nos anuários do IBGE) é um fator importante para as análises. Em 1960: 2.500.000 (dois milhões e quinhentos mil habitantes); em 1970: 3.600.000 (três milhões e seiscentos mil); 1980: 5.800.000 (cinco milhões e oitocentos mil); 1990: 10.000.000 (dez milhões); a região entra no século XXI, ano 2000, com 12.000.000 (doze milhões) de habitantes; em 2010: 15.000.000 (quinze milhões), e em 2021, registra 29.000.000 (vinte e nove milhões) do total de

¹⁷ Com a abertura da rodovia Belém-Brasília, em 1961, ocorreram sucessivas e ininterruptas transformações. Ela se tornou porta de entrada para a região por via terrestre. Tal como os rios haviam sido no período colonial. O Brasil "descobre" a Amazônia como lugar de destino. Para os propósitos militares, geopolíticos de grandeza, com liderança ideológica, hegemonia e poder econômico na América do sul/América latina. E sobretudo para, a partir de 1964, distender as tensões sociais de outras regiões brasileiras onde antes eclodiram movimentos tanto urbanos quanto no campo, os quais, na visão militar conservadora ameaçavam a segurança nacional e apontavam uma tendência para o fortalecimento da esquerda, e a ameaça comunista (LOUREIRO, 2013, p. 145-146).



213.000.000 (duzentos e treze milhões) que compõem a população do Brasil. Ou seja, em apenas 50 anos a população foi multiplicada cinco vezes. Ainda, há um completo descompasso das infraestruturas sociais para com as demandas que o crescimento acarretou.

Nas primeiras décadas da República houve a criação dos grupos escolares, alguns deles alcançando padrão respeitável. Mas a medida em que a oferta do ensino foi sendo expandida sem as condições necessárias (professores qualificados; infraestrutura física e materiais didáticos, entre outras), foi ocorrendo a sua deterioração. Turmas cada vez mais numerosas em escolas periféricas para onde se dirigia a maioria pobre que não conseguia acessar as escolas de regiões centrais, melhor estruturadas. Como afirmou Sud Menucci (1932) analisando a situação no estado de São Paulo, as escolas das periferias conseguiram colocar cada um no seu lugar.

Na Amazônia isso foi ainda mais acentuado, sendo que os governos se valem dos mais diversos e inadequados espaços nos quais lotam professores leigos, contratados temporariamente, portanto, excluídos dos benefícios que gozam os efetivos. Escolas privadas de baixa qualidade também foram abertas, e se expandiram. Além de numerosas escolas comunitárias situadas em bairros periféricos e no campo. Anexas a prédios de igrejas, clubes, barracões. Em geral, locais marcados pela precarização sob todos os aspectos pedagógicos. Dessa forma, a histórica desigualdade social brasileira encontrou na escola pública um mecanismo perverso de aprofundamento. E se tornou a escola do pobre. Houve melhoria em décadas recentes, e agora, sofre novas ameaças por causa dos retrocessos impostos pela política neoliberal e deletéria que está em curso.

No livro *Direito humano à educação na Amazônia: uma questão de justiça* (2013), Violeta Loureiro escreveu um artigo que tem por título “Educação básica como direito humano e capital social: o caso amazônico como retrato da desigualdade”. De forma sintética, faz um percurso histórico-analítico do período que se estende, de meados do século XX à primeira década do século XXI e aponta que:



[...] Até os anos 50 e 60, a representação que a sociedade da época tinha da educação escolar era a de símbolo pessoal de erudição e de distribuição social, partilhado por um número muito reduzido de pessoas, quando em localidades interioranas; e por um contingente um pouco maior, nas capitais. Não era, portanto, um bem imaterial coletivo. Mas, esse antigo e raro símbolo diferenciador de pessoas e de pertencimento a determinada classe social, antes mesmo do final do século já era reconhecido como um direito humano fundamental e, ao mesmo tempo, como um dever inarredável do Estado [...] (LOUREIRO, 2013, p. 139).

Ao analisar a efetivação do direito à educação, demonstra a sua materialização parcial.

[...] a Educação Básica era exigida coletivamente e, por isso, precisava estar inscrita no sistema jurídico nacional. A sociedade civil, em suas novas representações da educação, começa a discerni-la, também, como um precioso capital social¹⁸. E mais – compreende que somente a educação de qualidade tem o dom de se converter em capital social. Mas, o estado não consegue materializar seu dever de proporcionar uma educação de qualidade por meio das políticas públicas que aplicou e aplica na região. Assim, na condição de direito humano, a educação de qualidade é reconhecida e exigida coletivamente. Como capital social, valor necessário a todos, a educação escolar é individualizada segundo classe e condição econômica e, portanto, distribuída desigualmente na sociedade. Resulta, então, que a educação de qualidade é um direito que se materializa pela metade, reduzindo as potencialidades de crianças e adolescente de famílias desfavorecidas, anunciando-lhes um futuro como membros de classes sociais subordinadas e conferindo-lhes uma dignidade humana mutilada (LOUREIRO, 2013, p. 139).

No Brasil, somente a partir do ano 2000 a média de escolaridade passou a ser maior entre as mulheres: 5.5 anos e 5.1 para os homens. Na Amazônia a inversão se deu em 2005, quando a frequência escolar de meninas de 7 a 14 anos subiu para 96%, equiparando-se com a média

¹⁸ Capital social difere consideravelmente de capital humano, doutrina oriunda da busca de explicação dos fatores relacionados a ganhos de produtividade e que explica ser o trabalho humano qualificado pela educação um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, para o aumento das taxas de lucro do capital. Essa teoria foi encampada na concepção tecnicista disseminando a ideia de que, sendo a educação pressuposto de desenvolvimento econômico no nível macro, seria também no desenvolvimento do indivíduo. Aumentando sua escolarização estaria “valorizando” a si mesmo, na mesma lógica em que se valoriza o capital.



nacional. Mesmo assim, tanto no Brasil como um todo e, mais ainda entre nós, as oportunidades de trabalho ainda são menores para as mulheres, persistindo discriminações, assim como desigualdade quanto a cargos e salários.

Entender a realidade é fundamental para nossa formação, com vistas a uma atuação comprometida com os povos da Amazônia e suas reais necessidades e anseios, e não apenas para garantir a expansão do modo de produção que avança impiedosamente sobre a natureza e produz riqueza na mesma velocidade em que produz miséria. A Amazônia, de riquezas incalculáveis na biodiversidade da fauna, flora, minérios, recursos hídricos e tantos outros, também é marcada pelos baixos indicadores sociais, conflitos agrários, precariedade no atendimento à saúde e elevado número de crianças e jovens fora da escola, mesmo estando na faixa etária em que a educação escolar é assumida como obrigação do Estado. Predominam escolas com graves problemas estruturais, nas quais faltam mobiliários, equipamentos e, principalmente, recursos pedagógicos, como se verificou no contexto da pandemia da Covid-19.

Todos esses aspectos nos provocam a uma tomada de posicionamento, e nos convocam para a luta com vistas a superação desse quadro. Luta essa que passa pela defesa da educação enquanto direito, e por políticas públicas destinadas a reduzir as desigualdades e corrigir as distorções que inviabilizam o exercício da cidadania.

A educação capaz de propiciar a formação *onilateral*¹⁹, com vistas a construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, enfim, uma nova humanidade, constitui ainda uma utopia, mas já há exitosas experiências nas quais podemos nos orientar e uma vasta produção que constitui o referencial teórico e metodológico de pedagogias contra hegemônicas. Ou

¹⁹ Utilizo a palavra conforme explica Manacorda (2002, p. 360-361): diferente dos demais animais que são, por natureza, “logo e sempre, unilateralmente si mesmo” o ser humano inventou a possibilidade de tornar-se outro e melhor, possibilidade esta dada pela vida em sociedade e para a qual a educação se torna fundamental. Desta forma, conclui: “eduque-o com todo empenho em qualquer parte do mundo para que se torne onilateral”.



seja, para além de utopia, se trata de uma educação e uma escola viável, que podemos almejar e construir.

Mas como almejar sem conhecer? Como construir sem as ferramentas, os insumos e as pessoas dispostas a participar do processo de transformação? Não me parece difícil deduzir que precisamos apreender as elaborações conceituais e analisar com profundidade os projetos societários em disputa, e de maneira mais aprofundada, as propostas contra hegemônicas, ou seja, as que se contrapõem ao que conhecemos e recusamos a seguir como modelo, ou como algo inexorável, do qual não temos outra alternativa. O caminho passa pelo conhecimento crítico, obtido pelo estudo metuculoso, aprofundado, o qual nos dá as ferramentas para a construção pela ação intencional e orientada para a emancipação humana. Ambas as proposições – estudo e ação – mesclam disposição individual e engajamento coletivo.

Como pensar a educação e a escola de nosso próprio lugar, a Amazônia? Que políticas e práticas educacionais formular e efetivar para que façam frente aos problemas e contemplem as necessidades e expectativas da população? Há justificativas para a defesa de uma escola específica para a Amazônia? E, em havendo, como seria essa escola? Como considerar o contexto nacional e internacional e, ao mesmo tempo, as singularidades da Amazônia? Todas estas questões desembocam para um ponto de chegada, que na perspectiva dialética será novo ponto de partida, na busca incessante por compreender e transformar a realidade. A realidade é aqui concebida de forma dinâmica, não perceptível a um primeiro olhar. Ao contrário do que se possa pensar, não basta ser e estar em um local para que se compreenda a sua realidade.

Os caminhos que nos levam às respostas são de certa forma traçados (pelo menos as trilhas iniciais) quando formulamos as perguntas, ou seja, quando problematizamos. Quando conseguimos formular boas perguntas temos melhor condição de buscar as respostas e obtê-las. Desvelar a realidade é, portanto, um requisito para a compreensão dos problemas sociais e, dentre eles, os problemas educacionais.



6. Dilemas, desafios e possibilidades

A escola pública, laica, gratuita e universal, anunciada pela burguesia revolucionária no século dezoito, na Europa, ainda não se realizou plenamente. Em muitos rincões da Amazônia, não se faz presente nem mesmo a instrução que “se impõe” para que o povo se torne “produtivo no âmbito da sociedade” (TRINDADE e MENEZES, 2009, p. 127).

Em *Escola e Democracia*, Saviani aponta a necessidade de dominarmos que os dominantes dominam, ou seja “apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (2008, p. 57). Também considera que não pode haver democracia se a grande maioria da população não tem acesso à educação e, conseqüentemente, a riqueza material e espiritual socialmente produzida. Em outra obra, denominada *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, explica que:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 1995, p. 17).

Vê-se que o trabalho educativo corresponde a formação em duas vias, tanto direcionada a quem esteja na condição de estudante, quanto a quem ensina por se constituir em “sujeito que transforma e a ao mesmo tempo é transformado pela própria contingência da profissão” (COLARES, 2022, p. 24).

Sobre a educação (escolar) na Amazônia, podemos afirmar que, tendo em vista ser regulamentada por uma legislação nacional e seguir um currículo oficial, em termos de concepção, não difere substancialmente do que ocorre em outras regiões do país. Porém, as condições concretas em



que se realizam as atividades, estas sim, terminam por gerar diferenças que constituem as nossas singularidades, as nossas especificidades, muito visíveis nas estatísticas que expressam as discrepâncias regionais. As diferenças, portanto, não se explicam apenas pelo território, uma vez que elas decorrem de múltiplos fatores entre os que assumem relevância a quem a escola se destina. Dessa forma, podemos encontrar “grandezas” e “misérias” por toda parte. É ilusão pensar que possa haver uma escola igual para todos, em uma sociedade desigual. A escola reflete o modo de produção, a divisão de classes sociais, as injustiças. Entender a realidade é fundamental para identificar tais ocorrências. A escola é parte integrante da sociedade e sendo ela plural, como a Amazônia que já vimos se tratar de Amazônias, a escola também deixa de ser algo genérico e precisa ser vista como escolas, diferenciadas, que comportam aspectos universais e também singularidades.

Um dos maiores diferenciais da Amazônia é a presença da multiplicidade de povos indígenas. Por conseguinte, não se pode descuidar de uma proposta educacional para esses povos, que considere seus modos de vida e suas permanências culturais. Isso porque

[...] as teorias pedagógicas forjadas no âmbito do liberalismo e amplamente em vigor nas escolas oficiais brasileiras vão de encontro aos interesses dos oprimidos, em geral, e dos indígenas, em particular, por educação escolar emancipadora. Sendo assim, entendemos que as escolas indígenas cumprirão mais adequadamente seu papel em defesa da valorização e reprodução dos modos de vidas particulares das sociedades indígenas se a teoria pedagógica que orienta o fazer escolar se fundamentar no interesse concreto e necessário da autonomia da classe não hegemônica (RODRIGUES e LOMBARDI, 2016, p. 23).

Os povos indígenas mantêm vivas as suas formas próprias de educação, e estas podem contribuir na formulação de uma política de educação que respeite e valorize a pluralidade, reconhecendo-lhes a autonomia na condução de seus destinos (COLARES, 2013, p. 106). Todavia, como observa Gilberto Rodrigues (2018, p. 398): “há uma grande distância



entre o plano teórico das garantias legais e o da sua implementação. O que nos remete a identificar a contradição da escola que “Nascida para ocultar e silenciar uma cultura dita primitiva e inferior” se vê diante do desafio “de garantir um ensino de qualidade para todos e, ao mesmo tempo, respeitar a diversidade. Trata-se de construir uma nova escola pública com a participação de seus beneficiários” (COLARES, 2013, p. 119).

Sabemos, todavia, que em lugar do respeito à diversidade e à natureza enquanto possibilitadora da vida em geral, a tônica ainda continua sendo a de projetos que prometem desenvolvimento econômico, os quais produzem encantamentos mesmo com tudo o que se conhece dos seus resultados efetivos.

Os indicadores utilizados para avaliar as condições de vida e a dignidade humana mostram que na Amazônia, em 2009, cerca de 10 milhões de pessoas (praticamente a metade da população) vivia com menos de meio salário mínimo por mês, portanto, abaixo da linha de pobreza. E entre todas as cidades brasileiras com o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) muito alto, nenhum pertence à Região Norte. No que diz respeito à educação, apenas 17 municípios, boa parte deles no Tocantins, estão no grupo que apresenta melhores indicadores, enquanto que mais de 40% estão entre os de mais baixo IDHM Educação no país (ARAÚJO, 2013, p. 36 a 42). Outro dado estarrecedor: “o analfabetismo na Amazônia está acima do limite internacionalmente considerado como crítico, que é de 5%, definido pela UNESCO. Na Amazônia brasileira, é mais do que o dobro (10%) (idem, p. 61).

As dificuldades socioeconômicas pelas quais passamos não são apenas da conjuntura nacional e que possam ser resolvidas com ações locais, elas decorrem do agravamento global da crise estrutural do capital. Há uma luta substantiva acontecendo e é impossível pensar a educação fora desta luta, que não está no campo das utopias e nem pode ser enfrentada apenas com a esperança de que tenha um fim. O enfrentamento se dá no âmbito dos projetos societários.



A educação requer a disputa da forma e do conteúdo, orientadas por finalidades que atendem aos interesses coletivos da maioria da população. Luta essa em articulação com os coletivos mais amplos dos movimentos sociais. Em contraposição às finalidades educativas postas pelo capital, as quais usualmente preparam a juventude para ser apenas mão de obra eficiente no interior das relações sociais vigentes.

As alianças que estamos assistindo entre o neoliberalismo e os conservadores têm a finalidade de impedir as mobilizações em prol de políticas públicas. Isso porque maior inclusão aumenta o tamanho do Estado e exige mais impostos, derrubando a competitividade e os lucros. O inverso, a não inclusão, permite atender às demandas capitalistas. Em lugar de direitos, serviços a serem comprados. O que exige a redefinição do papel do Estado (equiparado a uma empresa) e o próprio conceito de democracia, à medida que a crise avança, e extrapola o mundo físico, levando as disputas para o campo subjetivo das narrativas, terreno dominado pelas mídias sociais e *fake news* direcionadas pela inteligência artificial e controladas pelo sistema financeiro mundial genericamente designado por mercado. Paralelamente, vê-se o fortalecimento do movimento pós-moderno, que ao recusar os projetos históricos disponíveis para combater o capital, cria um vazio que favorece o "relativismo", deixando de fora da análise as causas estruturantes da própria crise do capital. A categoria contradição é banalizada ou "eliminada" inclusive em setores progressistas, que passam a focar a atenção nas consequências culturais da crise.

O projeto neoliberal (em aliança com conservadores) que está em curso, rompe com o Estado de bem-estar que previa compensar, pela inclusão social, as mazelas da exploração capitalista, contrapõe-se à visão social da liberdade, e outros postulados liberais e civilizatórios da modernidade. O que conta unicamente é a liberdade individual. Nega-se a liberdade como um fenômeno social, coletivo e emancipatório. Como consequência, nessa visão, não há sociedade. Constrói-se a ideia de que cada um é responsável por si mesmo, não sendo necessário um Estado inclusivo, mas sim indivíduos sócios de um empreendimento (fenômeno da



uberização²⁰), em que todos “participam” segundo seu próprio mérito e sorte. Um Estado mínimo para o social e máximo para o capital.

Vimos que a “civilidade burguesa” dizimou parte substancial da população originária das Américas, e os sobreviventes, em grande parte, se tornaram trabalhadores súditos da Coroa e agora marionetes do “Mercado” ou exilados em seus territórios. O saque aos recursos naturais que a Amazônia ainda dispõe continua em nossos dias, sob formas mais sofisticadas e dissimuladas, uma vez que a mentalidade colonizadora persiste, tanto de fora como de dentro da região. Da mesma forma, a ideologia civilizatória também permanece, agora atualizada pelo neoliberalismo e seu estado-empresa, no qual a educação pública enquanto direito, fruto de lutas incessantes, vai sendo transformada em mercadoria, como serviço a ser consumido. Eis a atualidade do processo civilizatório burguês e a continuidade da inserção da Amazônia no modo de produção mundial (ainda) hegemônico.

Ao realizar a crítica ao projeto civilizatório da modernidade, apontando a manipulação ideológica da educação escolar, não desconsideramos a necessidade da formação por essa via; no entanto, deixamos claro o que desejamos, na perspectiva da emancipação. Defendemos e almejamos uma escola pública universal com os qualificativos que a burguesia sinalizou e realizou apenas para si, enquanto classe. Educação que propicie a aquisição de conhecimentos não para a manutenção e ampliação de desigualdades, mas para o fortalecimento das conquistas sociais, para a efetivação de uma sociedade na qual as mazelas que presenciamos sejam suprimidas, oportunidades sejam asseguradas de forma equitativa e sejam abolidos os privilégios de classe social e as discriminações de quaisquer naturezas.

Para encerrar, trago um poema, carregado de realidade e esperança. Tendo em vista que os acontecimentos relatados demonstram o quanto ainda somos, a maioria da população, arrastados pela “onda civilizatória”

²⁰ Sobre essa temática recomendo a leitura de ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.



da modernidade, em suas mais abjetas formas, e como a modernização conversadora se atualiza, e nos cobra compreender e combater. O poema de Thiago de Mello foi escrito em 1965, mas volta a ser tão atual quanto foi naquele contexto.

Faz escuro mas eu canto,
porque a manhã vai chegar.
Vem ver comigo, companheiro,
a cor do mundo mudar.
Vale a pena não dormir para esperar
a cor do mundo mudar.
Já é madrugada,
vem o sol, quero alegria,
que é para esquecer o que eu sofria.
Quem sofre fica acordado
defendendo o coração.
Vamos juntos, multidão,
trabalhar pela alegria,
amanhã é um novo dia.

FAZ ESCURO MAS EU CANTO.

Aos leitores fica o convite para a interação em outros formatos. Há muito a conhecer sobre a realidade educacional da Amazônia. E muito mais a fazer para que ela se torne emancipadora.

49

Referências

ARAÚJO, F. M. P. de. Notas introdutórias: a educação na Amazônia em números. In: ARAÚJO, F. M. P. de (Org.). **Direito humano à educação na Amazônia: uma questão de justiça**. Belém: Sociedade Paraense de Defesa dos Direitos Humanos, 2013. [p. 28 a 85].

BARROS, S. P. de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educ. Pesqui.** 42 (3) Jul-Sep, 2016.

BASTOS, M. H. C. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005, v. 2.

BECKER, B. K. **Amazônia: geopolítica na virada do III milênio**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BENCHIMOL, S. **Amazônia: formação social e cultural**. 3 ed. Manaus: Editora Valer, 2009.



BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999. (Encyclopaidéia).

CARVALHO, D. de. "Uma concepção fundamental da geografia moderna: a 'Região Natural'". **Boletim Geográfico**, vol. 2, no. 13. 1944. p. 9-17.

COELHO, G. M. **Anarquistas, demagogos e dissidentes: a imprensa liberal no Pará de 1822**. Belém, CEJUP, 1993.

COLARES, A. A. A educação superior e os desafios da prática docente. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 17-33, 2017. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/404>.

COLARES, A. A. História da educação na Amazônia. Questões de Natureza Teórico-metodológicas: Críticas e Proposições. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 43e, p. 187–202, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i43e.8639960. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639960>.

COLARES, A. A. Prefácio – Amazônia. Para além do território. In: COLARES, M. L. I. S.; PEREZ, J. R. R.; CARDOZO, M. J. P. B. **Educação e realidade amazônica**. Volume 3. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

COLARES, A. A.; ARRUDA, E. P. DE; COLARES, M. L. I. S. O materialismo histórico dialético aplicado na compreensão do fenômeno educacional. **Cenas Educacionais**, v. 4, p. e11448, 8 jun. 2021.

COLARES, A. A.; COLARES, M. L. Apresentação. Amazônia: o universal e o singular. In: COLARES, A. A.; COLARES, M. L. (Orgs). **Educação e realidade amazônica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. [p. 7 a 9].

COLARES, A. A. Afirmção étnica e educação escolar indígena do povo Munduruku de Marituba (Belterra-Pará). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 50 (especial), p. 99-122, mai 2013.

CONTEL, F. B. "As divisões regionais do IBGE no século XX (1942, 1970 e 1990)". **Terra Brasilis (Nova Série) [Online]**, 3 | 2014, Disponível em: <<http://journals.openedition.org/terrabrasilis/990>>. Acesso em: 30 jul. 2020.

CORAZZA, G. **Teoria econômica e Estado (de Quesnay a Keynes)**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Econômicas, UFRS, Rio Grande do Sul, 1984.



DAMASCENO, A. A instrução no Grão-Pará Imperial: do Ato Adicional de 1834 ao Relatório Gonçalves Dias. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 17, n. 1[44], p. 37 - 64, 11.

DIAS, A. G. Instrução pública em diversas províncias do Norte. Rio de Janeiro, 29 de julho de 1852. ALMEIDA, J. R. P. de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889):** história e legislação. São Paulo: EDUC; Brasília: INEP, MEC, 1989.

DURKHEIM, E. **A evolução pedagógica.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FARIA FILHO, L. M. de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GOMES, P. C. da C. O conceito de região e sua discussão. CASTRO, I. E.; GOMES, P. C.; CORRÊA, R. L. **Geografia: conceitos e temas.** Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1995, p. 49-76.

GOMES, L. **1808:** Como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a história de Portugal e do Brasil. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2007.

HAESBAERT, R. O território em tempos de globalização. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas** e outras coisas. Departamento de Geografia da UERJ. Disponível em: <<https://www.unifal-mg.edu.br/ge-res/files/territorio%20globaliza%C3%A7ao.pdf>>.

LEITE, P. S. **Breve história da Companhia de Jesus no Brasil 1549-1760.** Braga/Portugal: Livraria Apostolado da Imprensa, 1993.

LEMME, P. O manifesto dos pioneiros da educação nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v. 65, n.150, p. 225-272, maio/ago. 1984.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à Filosofia de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.). **A escola pública no Brasil:** historia e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2005.

LOMBARDI, J. C.; COLARES, A. A. Escola pública, projeto civilizatório burguês versus práxis emancipadora. **Revista USP**, [S. l.], n. 127, p. 11-26, 2020. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.i127p11-26. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180014>.



- LOUREIRO, V. R. Educação básica como direito humano e capital social: o caso amazônico como retrato da desigualdade. In: ARAÚJO, F. M. P. de. (Org.). **Direito humano à educação na Amazônia: uma questão de justiça**. Belém: Sociedade Paraense de Defesa dos Direitos Humanos, 2013. [p. 137 a 182].
- LUZURIAGA, L. **História da educação pública**. São Paulo: Nacional, 1959.
- MANACORDA, M. A. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1989.
- MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1975. (Livro Primeiro. Volume 2).
- MELO, C. N. de. Sendas da escolarização feminina no Pará. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 83-102, out. 2011.
- MENUCCI, S. **Cem anos de instrução pública no Brasil (1822-1922)**. São Paulo: Salles de Oliveira Rocha Ed., 1932.
- MÉSZÁROS, I. **Para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.
- MOORE, B. **Los origenes sociales de la ditadura y de la democracia**. Barcelona: Ediciones 62, 1973.
- NOVAIS, F. A. O Brasil nos quadros do antigo sistema colonial. In: MOTA, C. G. (Org.). **Brasil em Perspectiva**. 20 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- NOVAIS, F. A. **Estrutura e dinâmica do antigo sistema colonial: (séculos XVI-XVIII)**. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- PEREIRA, L. M. **A vida de Gonçalves Dias, contendo o diário da viagem de Gonçalves Dias ao rio Negro**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1943.
- RODRIGUES, G. C. L. Quando a escola é uma flecha: Educação Escolar Indígena e Territorialização na Amazônia. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 396-422, 2018. DOI: 10.24065/2237-9460.2018v8n3ID651. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/651>.
- RODRIGUES, D. S. O sonho de uma Amazônia livre e brasileira. In: OLIVEIRA, I. A. de; TEIXEIRA, E. (Orgs.). **Referências para pensar: Aspectos da Educação na Amazônia**. Belém: EDUEPA, 2004. [p. 209-261].
- RODRIGUES, G. C. L.; LOMBARDI, J. C. Educação e emancipação na escola indígena: uma análise à luz dos fundamentos filosóficos da pedagogia histórico-crítica. In: ESTÁCIO, M. A.; NICIDA, L. Orgs.). **História e educação na Amazônia**. Manaus: EDUA; UEA, 2016.



RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 12 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

SANFELICE, J. L. Prefácio. In: COLARES, A. A. COLARES, M. L. (Orgs). **Educação e realidade amazônica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. [p. 7 a 9].

SANTOS, A.; DAMASCENO, A. A instrução pública no grão-pará imperial: os relatórios dos presidentes e as contradições de um modelo elitista. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 12, n. 30, p. 65-88, 8 ago. 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1995.

SAVINAI, D. **Escola e democracia**. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. A universidade é um lugar de todos e para todos? In: **Cenas Educacionais**, v. 3, p. e8365, 10 maio 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/8365>. Acesso em: 31 mar. 2021.

SOUZA, A. S. D. de. A construção do conceito de bilinguismo na educação escolar indígena: o caso dos Munduruku do Rio Canumã-AM. In: ESTÁCIO, M. A. F.; NICIDA, L. R. de A. (Orgs.). **História e educação na Amazônia**. Manaus: EDUA; UEA Edições, 2016.

TRINDADE, S. A.; MENEZES, I. R. A educação na modernidade e a modernização da escola no Brasil: século XIX e início do século XX. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.36, p. 124-135, dez. 2009.

WESTIN, R. Para lei escolar do Império, meninas tinham menos capacidade intelectual que meninos. Fonte: **Agência Senado**. Texto publicado em 2/3/2020 e disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/nas-escolas-do-imperio-menino-estudava-geometria-e-menina-aprendia-corte-e-costura#:~:text=A%20primeira%20grande%20lei%20educacional,li%C3%A7%C3%B5es%20do%20que%20os%20garotos>.

Recebida em: 11 de março de 2022.

Aprovada em: 08 de junho de 2022.

Publicada em: 10 de junho de 2022.

