



A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA

Documento produzido como contribuição para o debate  
e o estudo da viabilidade de formulação de uma polí-  
tica de Ciência e Tecnologia para a Região Amazôni-  
ca

(versão preliminar)

VALDETE DA LUZ CARNEIRO e VALÉRIA AUGUSTA C. DE M. WELGEL

Manaus, setembro de 1988

# UNIVERSIDADE DO AMAZONAS

## SUMÁRIO

Apresentação

### 1. O QUADRO ATUAL DA EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA

1.1. Educação na Amazônia: uma profecia que se cumpre a si mesma?

1.1.1. Contextualizando

1.1.2. Regionalização do Ensino: olhando para o próprio umbigo, ou de como o liberalismo assume sua pátina regional

1.2. Educação e Trabalho

1.2.1. Educação nos níveis de 1º e 2º Graus

1.2.2. Educação no nível de 3º Grau

### 2. AS POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS PARA A REGIÃO

### 3. CONCLUSÕES, PERSPECTIVAS E SUGESTÕES

Bibliografia

# UNIVERSIDADE DO AMAZONAS

## APRESENTAÇÃO

Este documento, escrito entre uma e outra brecha do tempo que dedicamos à sua elaboração de forma descontínua, ressaete-se da possibilidade de nos "apoderarmos da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas" (Marx: 1984, 175). À medida em que as nossas responsabilidades docentes na Universidade demandaram, neste período de três meses (junho a agosto) - último prazo para escrever este texto - uma divisão desigual de horas destinadas ao seu preparo, o tempo disponível ia se tornando, a cada momento, mais escasso.

O documento, nesta versão preliminar, destina-se, preferencialmente, aos nossos pares - colegas das universidades desta e de outras regiões e de instituições - que, no Brasil, partilham, por caminhos diferentes, da mesma preocupação histórica e social de possibilitar a conquista, permanentemente, de formas democráticas de acesso à cultura, à educação e à produção científica; buscando meios de tornar a ciência no Brasil (e na Amazônia) independente do "déspota esclarecido". Nas circunstâncias atuais, essa busca deve começar por sacudir a "comunidade científica", no sentido de, historicamente, criar uma nova mentalidade, um novo papel vital, que supere, nas suas relações com a tecnocracia, a condição de expectador passivo e até "deslumbrado" e agradecido quando se julga contemplada com as medidas emanadas sempre de cima para baixo; bem como o divórcio com os grupos sociais subalternos, visando a uma articulação orgânica entre a ciência socialmente produzida e as necessidades concretas dos homens.

A quem e a que tem servido a ciência, a técnica, a educação, a tecnologia, numa região como a Amazônia? Até onde, daqui deste final de século, con seguimos contrariar aquilo que Wagley, no seu estudo feito no fim da década de 1940, apontando a Amazônia como uma das áreas coloniais do mundo, afirma: "Nunca em sua história, teve acesso ao que de melhor oferece a técnica ocidental. Nunca pôde o homem da Amazônia utilizar-se dos conhecimentos e técnicas de que dispõem as regiões mais adiantadas para exploração e controle do mundo" (Wagley: 1957, 390). Dentre outros fatores sociais, econômicos e políticos aponta

# UNIVERSIDADE DO AMAZONAS

na o rígido sistemas de classes sociais na Amazônia como uma das "barreiras mais sérias à transformações do Vale" e reafirmava, então, a inexistência de "barreiras intransponíveis" ao desenvolvimento da região, pois, fundamentalmente, elas são erguidas pelos próprios homens, mediante as relações sociais que estabelecem entre si. Portanto, será com base em um novo modo de conceber as relações entre os homens e o sentido de transformação social, necessária à elevação do padrão de vida das legiões de "deserdados" que hoje vivem na Amazônia, que se tornará possível viabilizar as formas de romper essas barreiras.

Estamos convencidas de que a incipiente sistematização das informações e, em muitos momentos, o tratamento superficial de determinados problemas constituir-se-ão em motivos para desencadear o debate das questões sociais, no interior das quais se situa a educação. Alimentamos a esperança de estar contribuindo para isso.

Escrever este trabalho foi um exercício de resistência a todas adversidades que se impunham, até casuisticamente, para desestimular, freiar mesmo, essa "atividade extra" que teimamos em realizar. Na medida em que há maior "valorização" para a atividade de ensino, escrever qualquer paper, coloca-nos na condição de "biqueiros", transgressores da ordem vigente.

Porém, contrapõe-se a isso o estímulo de profissionais como a professora Maria Julieta Costa Calazans, a quem agradecemos pelos incentivos dados para que completássemos o trabalho, bem como pela contribuição dada em termos da discussão das idéias iniciais e das sugestões feitas. Queremos ainda agradecer a Rosinaldo Cohen pela efetiva colaboração prestada com a datilografia da primeira parte do texto, assim como à Marlene Bandeira Gomes por também haver nos ajudado, datilografando uma outra parte.

# UNIVERSIDADE DO AMAZONAS

## 1. QUADRO ATUAL DA EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA

### 1.1. Educação na Amazônia: uma profecia que se cumpre a si mesma?

#### 1.1.1. Contextualizando

Há urgência de realizarmos estudos sistematizados com relação à Amazônia, bem como de tratar e armazenar informações que sejam disponíveis e acessíveis a qualquer estudioso. Como afirma Samuel Sá, há sinais de pesquisa aqui e ali... mas há também o descuido com o acervo do que pode ser publicado (Sá, 1986). Em vários trabalhos reiteram-se as referências quanto à escassez de informações sistematizadas na área de educação<sup>1</sup>, economia<sup>2</sup>, entre outras. Tais referências soam como denúncias. Mas, e daí?

Neste curto período em que nos comprometemos a escrever este documento, garimpamos informações para subsidiar o trabalho sobre a Educação na Amazônia, mas o "ouro" continua escasso. Conseguimos apenas alguns cascalhos, raras pepitas... e com isto trabalhamos para constituir este documento, que trataremos como uma contribuição inicial para o debate que poderá aprofundar o tratamento dessa questão. Obviamente, não será possível ainda fugir à "regra" de oferecer aqui informações incompletas e que, fatalmente, podem tornar "difícil uma visão mais aprofundada do conjunto de aspectos fundamentais na apreensão da realidade regional" (Projeto do CPCT sobre a Região Amazônica, S/D). Não obstante existam muitos estudos da Amazônia que poderiam ser utilizados na reinterpretação da história, na atual conjuntura, para responder a esta inquietação do ministério, deparamo-nos, porém, com a dificuldade de ter acesso a eles para reinterpretar e reescrever a história, o que torna a condição de produzir agora um texto, abordando a questão da educação na Amazônia, muito limitada. em relação à possibilidade de "ver melhor a história na perspectiva do tempo" (Schaff, 1977). O acervo resultante desses estudos, mais do que dentro do país, estão fora ou na mão de particulares. O que tínhamos quase certeza de que "cairia" em nossas mãos perdeu-se nas longas conversas evasivas em algumas antessalas, barreiras intransponíveis ao acesso do que está sendo produzido por algumas instituições.

Historicamente, a questão de quem detém as informações e dos usos e abusos que faz delas, remonta ao modelo de colonização que se estabeleceu na Ama

zônia: o colonizador passa a usar os "intérpretes", primeiro como condição imprescindível à comunicação e sobrevivência num ambiente "desconhecido" e "hostil"; através deles passa a obter conhecimento da língua, o qual, ainda que precário, permitia-lhe reunir elementos para fazer uma leitura da região e, fundamentalmente, mediante a apropriação das informações, estabelecer o domínio sobre os povos indígenas, expropriando-os e enquadrando-os dentro do sistema produtivo colonial (Bessa, 1983).

Na verdade, não estamos querendo reafirmar o determinismo barato quanto à questão que circunda o precário armazenamento, a ausência, a escassez e até mesmo a sonçação de informações sobre determinados problemas; mas, essencialmente, chamar a atenção quanto a esse fato de suma importância, para a emergência da ciência e da tecnologia no espaço politicamente recortado como "região Amazônica".

Espaço este que tem sido metamorfoseado, de acordo com o momento histórico e com os interesses em jogo, para justificar: ou seu "esquecimento" no cenário político de definições de prioridades nacionais para investimentos de recursos - com base na idéia de ser a Amazônia um obstáculo insuperável ao desenvolvimento; ou políticas de mobilização intensiva pela sua integração (ao desenvolvimento) nacional. Assim, no decorrer do tempo, vem sendo qualificada pelos mais pessimistas, os quais baseiam suas opiniões em "dados científicos", (Wagley, 1957) como "deserto verde", "inferno verde" - em função do clima, das péssimas condições sanitárias, ou ainda de concepções racistas que prescrevem para esta região tropical a condenação a níveis baixíssimos de desenvolvimento cultural; pelos mais otimistas, que acalentaram sonhos grandiosos quanto ao potencial da região (Wagley, 1957), tem sido denominada como "eldorado", "ópio verde", "pulmão do mundo" (na visão mais ecológica), ou ainda "celeiro do mundo", diante da possibilidade econômica de tornar a Amazônia "uma fronteira que deverá ser habitada e desenvolvida em benefício da fome do mundo..." (Wagley, 1957): uma região de fome endêmica (Castro, 1946) que pode tornar-se uma solução contra a fome mundial. Mais recentemente, dada sua subordinação a um processo conflituoso que tem suas raízes na própria forma como o capitalismo se reproduz neste espaço, ela está sendo considerada como uma espécie de "região problemática", transformada num grande problema nacional<sup>3</sup> (Martins, 1980). E nessa

condição, é claro, logo o país pensa no que fazer com tal problema. O que fazer com a Amazônia, na virada do século XX, em que as condições de saneamento, saúde, habitação, educação e outros serviços, bem como o direito elementar ao trabalho estão caracterizadas por um nível de expropriação que escamoteia o que poderia configurar-se como o estado de direito, necessário e suficiente para que o povo possa manter padrões de VIDA que não sejam estes deploravelmente baixos? Hagley (1957: 23) refere em sua obra o que um agrônomo declarou certa vez, em tom de brincadeira: a única solução para os problemas do Vale Amazônico seria cercá-lo e remover aos poucos todos os seus habitantes (grifo nosso). Estamos a um passo do século XXI e as "cercas" existem de fato na Amazônia. Quem chega como comprador de terras e se instala como latifundiário, cerca "suas terras" e remove habitantes... daí os conflitos. A "brincadeira" tornou-se uma profecia?

O que fazer de uma região esquecida em determinadas conjunturas, por não haver sido "contemplada" nas políticas governamentais de forma significativa? Torná-la o alvo do esforço de uma política que privilegia sua "integração" à sociedade nacional, via incentivos concedidos para atrair e fixar grupos de empresários, de caráter nacional e internacional? Evidentemente, a política de incentivos não é uma invenção de hoje, mas tem representado, na "conquista" da Amazônia, o travejamento básico da estrutura de poder de determinados regimes. Desde a fase colonial a administração pombalina já recorria a essa estratégia para desenvolver "com sucesso" uma economia de base agrícola na região, beneficiando colonos e missionários (Silva, 1985, 35). Nesse processo de sua captura pelas formas vigentes de reprodução do capital, é inteiramente inócua sustentar as teses do isolamento da Amazônia (o Hinterland) como um ambiente distinto, uma sociedade à parte e diferente; e da preservação de sua "alteridade" através da educação, dada a condição de "abertura" da região à "penetração de formas diferenciadas de geração do valor e de novas relações de produção", que retiram das mãos das oligarquias o controle dessas relações de dominação (Oliveira, 1981). O desdobramento desse processo recoloca a problemática da ocupação da Amazônia com todas as suas consequências políticas, econômicas, sociais e ecológicas em relação aos serviços que os diferentes fragmentos de populações de outras "regiões", que se deslocam ou são deslocados para os chamados "espa-

ços vazios", passam a postular na sua relação com os primeiros ocupantes e com o Estado.

Os rumos tomados hoje na direção da homogeneização/integração da região à sociedade nacional sinalizam que o significado da especificidade da Região Amazônica e de seus problemas "completa-se, pois, num quadro de referências que inclua outras "regiões", com níveis distintos de reprodução do capital e relações de produção" (Oliveira, 1981). Esta força que determina o movimento de "abertura" da Amazônia ao capital esvazia as crenças, as idéias e as defesas exacerbadas quanto à existência de uma formação social ímpar e de problemas educacionais (sociais) tão específicos, a ponto de sermos completamente diferentes das outras regiões. A nossa diferença, recorrendo novamente a Oliveira, está na forma de reprodução do capital e das relações de produção predominantes aqui<sup>4</sup>.

O quadro que se apresenta na Amazônia é o retrato do Brasil, com retoques acentuados por alguns programas compensatórios, justificados pelo "desenvolvimento desigual da região", pelas "disparidades" constadas burocraticamente, ou seja, por ser considerada a partir de sua comparação com outras regiões na ótica da teorização terceiro-mundista, em que a explicação passa pelo modo simplista de opor a região "menos desenvolvida", "periférica" ao "centro" "mais desenvolvido". Isto mais se exacerba quando ainda temos uma divisão intrarregional, classificando a Amazônia em várias outras regiões/conceitos: Amazônia Fisiográfica ou Região Norte; Amazônia Legal; Amazônia Ocidental e Amazônia Oriental. A pedra de toque de sua "preservação e valorização" é sempre a doutrina da ocupação de seus "espaços vazios", de forma econômica, ordenada e racional, que, para ser legitimada, o poder político em determinadas conjunturas evoca o conceito de região que mais se "adequa" às intenções de definir as diretrizes dessa ocupação. O I PND da Nova República usa o conceito de Amazônia Legal para mostrar os "aproximadamente 60%" que este espaço ocupa no território nacional, em contraposição à rarefação populacional que chega apenas a "4,9% da população brasileira" (I PND da Nova República 1986-89: 229).

Obviamente, esta ótica é que tem dado o contorno para a definição dos "objetivos", "estratégias" e "diretrizes" que devem guiar o desenvolvimento da região; bem como dá o tom para o equacionamento dos serviços educacionais nesse

contexto, cuja oferta pressupõe invariavelmente um "diagnóstico", um "balanço da educação" em dada conjuntura, o qual não ultrapassa a mera reunião de dados e de sua descrição predominantemente quantitativa. Durmeval Trigueiro diz que "talvez isso ocorra por contágio dos critérios economicistas, ou melhor, da de formação desses critérios, já que a própria economia não deixa de ser uma arte de combinar quantidade com qualidade, de acordo com os objetivos da sociedade de que ela é um dos instrumentos"<sup>5</sup>.

Atualmente, além dos Planos oficiais estabelecidos a nível tanto nacional e regional, quanto estadual e municipal para dar direção à ação pedagógica, já é possível contar também com os diagnósticos específicos do setor educação financiados pelo INEP. A pesquisa realizada em cada Estado da região envolveu professores e alunos das Universidades locais, ligados à área da educação, bem como técnicos das Secretarias Estaduais e Municipais da Educação, num trabalho integrado, visando a produção de "outro estilo de diagnóstico da situação educacional nos Estados" (INEP. S/D. Mimeo.).

A proposta original<sup>6</sup>, elaborada pelo Grupo de Trabalho do INEP<sup>7</sup>, que demandou as pesquisas realizadas por aqueles grupos na região, aponta várias críticas ao modo tradicional e extremamente quantitativista de fazer os diagnósticos educacionais. As críticas são dirigidas especialmente quanto ao que eles ocultam sobre as graves distorções no funcionamento do sistema escolar; quanto a impossibilidade de favorecer a investigação e o conhecimento dos fatores das deficiências apontadas; ao estilo burocrático centralizador de relacionamento entre os Poderes Públicos e a sociedade civil. Do ponto de vista desse Grupo de Trabalho seriam essas algumas das questões que evidenciaram a necessidade de realizar um outro estilo de diagnóstico, orientado para a avaliação da atividade educativa do Estado TAMBÉM sob a perspectiva da qualidade do ensino. E com essa intenção sugeriram diretrizes gerais, objetivos e procedimentos para a concretização do Programa nos Estados.

Os convênios foram firmados e os trabalhos realizados aqui na região, em tempo record. Porém, os resultados não fogem à "regra" dos diagnósticos convencionais criticados pelo GT do INEP. Estão colados à perspectiva "inerente a uma pseudo-racionalidade que não somente esconde a ocorrência de distorções, mas também atua de modo a aprofundá-las" (INEP, op. cit). Os grupos de trabalho

tergiversaram sobre a proposta original, que orienta no sentido de avançar para a compreensão da problemática da educação historicamente determinada, nas suas imbricações com as questões sociais, políticas, econômicas, culturais e ideológicas mais amplas, fetichizando ainda mais a questão da educação.

Esses novos diagnósticos não contêm nenhum avanço em relação ao que o INEP pretendia quanto à possibilidade de dar o salto de qualidade no tratamento da questão educacional, hoje, "aproveitando todo um potencial de análise e de crítica acumulada nas universidades, nos centros de pós-graduação e nas instituições de pesquisa educacional" (SIC, INEP op. cit). Apesar do alerta, ficaram presos às mesmas formas em que foram produzidos os velhos diagnósticos, descrevendo de modo simplista as informações como se elas falassem por si, separando quantidade e qualidade sem analisar profundamente as mediações existentes, isolando o fenômeno educativo e, conseqüentemente, tornando-o a-histórico. É um método, já criticado por Durmeval Trigueiro Mendes desde os anos 70, cujo risco, apontado por ele, "consiste exatamente em omitir o sistema de referências - no plano substancial dos objetivos, dos valores e dos métodos - necessário para se julgar a situação educacional de qualquer país, inclusive nos aspectos quantitativos" (MENDES, S/D. Mimeo).

Na trajetória que fizeram, os grupos da "região norte" passaram a "se contentar com o 'rolo compressor' dos muitos positivimos, os quais endeuzam a fragmentação e a explicação de tipo 'uma causa para um efeito'" (Sá: 1986, 2). Neste sentido, os pesquisadores novamente legitimam a reificação de categorias que indicam a precariedade dos serviços educacionais oferecidos para o proletariado, sem produzir um conhecimento novo como resultado da pesquisa. A pesquisa foi confundida com levantamento de dados, descrição dos fenômenos educativos, ficando portanto os conceitos esvaziados de seu sentido, na medida em que não foi explicitado o "recheio" onde se imbricam as <sup>!</sup>contradições, que efetivamente produzem o movimento na educação, gerando determinados problemas; portanto, os trabalhos produzidos na região e que deveriam resultar num outro estilo de diagnóstico, terminam escamoteando o caráter relacional da educação. Assim os conceitos como evasão, repetência, fracasso escolar, rendimento - entendido como aprovação e conclusão na faixa etária própria, distorção idade-série, população escolarizável X escolarizada, déficit escolar, fome, sub-nutrição, in-

sucesso escolar, clientela carente, carência cultural, currículo oculto, inadequação dos conteúdos à realidade local, capacitação técnica de professores e especialistas, relação professor-aluno, evolução de matrícula, seletividade sócio-econômica, marginalização, oportunidades educacionais, domínio dos conteúdos, socialização do saber, entre muitos outros que poderiam ser referidos aqui como componente do extenso tapete verbal que se formou nesses documentos, constituem-se em palavras que, retiradas de seu contexto real e levadas ao máximo da sua elasticidade, formam um idioma muito específico que articuladas com outras, como direito à educação, exercício da cidadania, equacionamento dos meios provedores da democratização do ensino, prioridade da educação no meio rural e nas periferias, obrigatoriedade e gratuidade do ensino, valorização do magistério, novas metodologias e materiais de ensino-aprendizagem, fazem parte do conjunto de vocábulos membros da mesma família estéril que passam a integrar os informes técnicos, os estudos de viabilidade, projetos e convênios interinstitucionais (IANNI: 1986, 62)<sup>8</sup>. Não saímos do lugar. E, certamente, a dimensão pedagógica desse circuito de transmissão ideológica fortalece a burocracia que utiliza, como sempre utilizou, os resultados para justificar propostas que podem vir a ser verdadeiras camisas-de-força, especialmente quando são propostas reconhecidas como parte integrante de um planejamento global cujo status é o de assumir o lugar da improvisação das medidas e das atividades aleatórias.

Pela expectativa criada esses resultados passam a ser considerados de maior peso, especialmente pelo aval que tem da universidade. Sem dúvida a universidade tem de jogar um papel importante, fundamental, quando de sua participação em ações dessa natureza. Mas, analisando o caso concreto dos estudos produzidos recentemente, parece ter se exacerbado o divórcio entre o que foi solicitado à universidade (educação) existente na região e o que ela conseguiu oferecer como resposta. A universidade como instância crítica inserida na sociedade, no Plano Nacional, é a Faculdade de educação, como o órgão maior de educação dentro dela, detém parte substancial da responsabilidade de definir em cooperação com outras instâncias o projeto nacional (Trigueiro Mendes: 1974: 167-8), de elevar ao nível do conhecimento elaborado cientificamente, aquilo que em outras instâncias está sendo compreendido apenas ao nível do senso comum e do saber acumulado pela experiência?

## UNIVERSIDADE DO AMAZONAS

8

Essa cooperação tem de ser enriquecedora, fertilizadora do projeto educativo, parte legítima do projeto político maior. Do contrário, se realizada como mera prestação de serviço - ou por obrigação legal, ou mesmo como tática que pode facilitar os contatos com os ministérios e o seu favorecimento (Triguciro Mendes: 1974: 3. Mimeo.) - ela se anula diante da própria condição em que se encontram os técnicos e, quando existem, os pesquisadores das Secretarias de Educação: aprisionados pelo sistema em que trabalham, a partir da perspectiva de que devem servir fielmente ao Estado abstraído de sua condição de coisa pública, não conseguem analisar globalmente esse próprio sistema e, no máximo, explicam os fenômenos isoladamente segundo o método (funcionalista) dentro do processo circular.

Provavelmente isto pode ser reflexo do como está sendo entendida a participação da universidade na construção de um projeto de sociedade, na sua relação com a estrutura de poder. Enquanto estrutura de Saber, suprema expressão da cultura "não seria compreensível, a não ser por abuso do Poder, ou por deficiência do Saber, que a universidade não fosse amplamente participante do Plano ou, ao invés, fosse acuada por ele" (Triguciro Mendes. 1974: 168). Discutir a questão da qualidade e quantidade da produção das universidades situadas na Amazônia implica compreender onde se dá e como se configura a ação dos homens que fazem essa universidade. Em relação a isso existe a contribuição dada pelo Professor Samuel Sá, com o estudo concluído em 1986 sobre a ressocialização de mestres e doutores no seu retorno às universidades da região: "Mestres e doutores: seu campo de forças (e fraquezas) na Amazônia". Remetemos os interessados à leitura dos resultados dessa pesquisa financiada pela CAPES/CNPq, por considerarmos imprescindível seu conhecimento para a discussão dessa problemática.

Esse estudo aponta direções importantes para a existência de uma comunidade científica na Amazônia, a partir da perspectiva de uma teoria descolonizante; e, sobretudo, nos leva a refletir a universidade enquanto o locus "de comunidade e de comunicação" (Japiassu: 1983) para dentro - entre seus "especialistas que na maioria das vezes se ignoram solenemente, traíndo a exigência que os congregou numa comunidade de saber que se afirma na unidade das disciplinas e do processo educativo" (Japiassu: 1983:41) - e para fora, rompendo com

"a descontinuidade enraizada no descuido com a sistematização, com a memória institucional e com as bases de uma produção com vistas à sociedade (grifo nosso) e não só ao consumo emparedado" (Sá: 1986: 15). Ao ressaltar com propriedade o jogo de forças que determinam as relações sociais dos que fazem a existência da universidade na Amazônia, qualifica de "day after" da chegada o retorno de mestres e doutores, a partir das relações sociais que são estabelecidas com aqueles que não saíram para estudar e de sua convivência com os problemas que se tornam objeto de luta nesse caminho de volta, que em vários casos podem se constituir em desestímulo à produção da pesquisa.

Isso nos remete a pensar as relações (ou o divórcio) entre o Poder e o Saber, a ação dos homens no curso da história (da Amazônia), a relação de forças que dá forma a determinadas políticas e confere um estatuto histórico ao modo de existência das diferentes formas institucionais de educação. Se olharmos para o que está produzido como conhecimento, mesmo de forma precária e incoativa de experiência no campo educacional e social, de modo mais amplo, vemos que esse conhecimento tem uma interferência muito pequena na definição das políticas, no encaminhamento concreto das ações. O que vem sendo realizado ou proposto, no caso específico da política educacional, se faz independentemente dessa produção ou, no máximo, ela é incorporada de forma bastante residual, alegórica, na medida em "que o Poder, nesses casos dissimula o divórcio, adotando, aparentemente, as posições indicadas pelo saber, quando na realidade utiliza apenas os rótulos, os clichês verbais, mantendo inalteráveis os aspectos substanciais" (Mendes: 1974: 3, mimeo.). Fundamentalmente, o que passa a ser oferecido como inovação no campo educacional, no caso concreto da Amazônia, especialmente no seu lado ocidental, tendo Manaus e o Amazonas por centro premiado com a implantação da Zona Franca, "se reduz a uma sucessão de clichês".

Confunde-se renovação com o modo caricatural de conceber a educação de determinados segmentos da população, modelado a partir das "fantasias" de elites locais que destilam formas aberrantes de institucionalização do ensino elementar. Tais formas, e podemos referir aqui o exemplo irrefutável do Estado do Amazonas, são concretizadas mediante propostas que podem ser qualificadas como "Kitchs" educacionais: o "Projeto Meu Filho", um projeto especial (sic) assumido neste ano de 1988 pelo Estado para "oportunizar à demanda escolar cri-

da da periferia da cidade de Manaus, um atendimento educacional voltado para o binômio Educação e Trabalho, iniciado a partir do 1º grau garantindo ao aluno uma atividade ocupacional que permita-lhe aumentar a renda familiar, sem que necessite fazê-lo através de meios escusos, comprometendo por esses caminhos sua promoção social e desvio de marginalização do processo produtivo e educacional" (Projeto Meu Filho. 1988: 5 e 6). Na fase inicial ele foi desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação e abrigava essencialmente os filhos dos garis que "estudavam" sob lonas armadas nas praças públicas da cidade. Um outro exemplo é o "Projeto Espiral", coordenado e executado pela Secretaria Municipal de Educação, funcionando nas áreas periféricas de Manaus como se fosse um conjunto de escolas comunitárias - os espaços são "cedidos" pelos moradores e, em sua maioria, a precariedade que marca as condições objetivas de realização do trabalho (anti-) pedagógico vai além do que é possível imaginar. Muitos deles são espaços sem iluminação própria, sem ventilação, água potável e sanitário e muito pequenos, onde as crianças são amontoadas durante as horas<sup>em</sup> que dura a atividade de ensino. As crianças que "passam" para uma série mais elevada tem matrícula assegurada numa escola própria da SEMEC que administra o projeto no bairro onde está localizada e, então, podem ser reprovadas em massa. A trajetória dessas escolas parece ser completamente diferente da experiência das Escolas Comunitárias em Belém onde a organização da comissão de bairro desempenha um papel político de peso no encaminhamento das reivindicações. Essencialmente esses Projetos em Manaus caracterizam-se como a escola (?) para o filho dos outros. Sem dúvida fazem parte integrante da prioridade nacional para a educação nas periferias, prevista no Plano Setorial de Educação. Para a outra prioridade - ensino no meio rural - a Secretaria da Educação estadual desenvolve o "Programa de Regionalização do Ensino", atingindo inicialmente as escolas do interior e agora avançando para as escolas da capital, com a preparação do material didático próprio. Esta questão de fundamental importância no momento atual será tratada no tópico seguinte, onde procuraremos referir qual é o estado da questão da regionalização do ensino.

### 1.1.2. Regionalização do Ensino: olhando para o próprio umbigo ou de como o liberalismo assume sua pátina regional

Está se tornando comum, hoje, o reconhecimento de que, para se intervir na realidade, é imprescindível conhecê-la para poder transformá-la pela ação consciente, intencional. Em todos os Planos de Educação (e de Desenvolvimento), elaborados mais recentemente para a Região Amazônica, é sempre muito marcada a intenção de partir do "conhecimento da realidade" para definir ações mediante projetos políticos diversos. Obviamente, produzir projetos com base no conhecimento rigoroso da realidade é uma das formas pela qual a consciência se torna possível e a elaboração do espírito se faz como forma atuante de produzir conhecimento, considerado no seu sentido histórico e social (Limociro, s.d.).

Não obstante ser esse o posicionamento que dizem assumir os técnicos que produzem e concretizam propostas pedagógicas nas instâncias que comandam o processo educativo; ao averiguarmos mais detidamente o conteúdo, a linguagem, o produto resultante da operacionalização de determinadas propostas que visam a regionalizar o ensino na Amazônia, somos imediatamente levados a questionar a produção de cartilhas, livros e/ou materiais didáticos, pois nos inquieta sempre a dúvida em saber afinal de que conhecimento e de qual realidade eles estão falando. Esta é uma importante questão que tem de ser debatida hoje, diante da quantidade expressiva de propostas que estão se concretizando nessa direção, as quais vêm se pautando na "necessidade de adequar" o currículo à peculiaridades locais e regionais, especialmente no que se refere ao ensino no meio rural, onde os técnicos consideram como problemas que interferem no processo educativo a "inexistência de uma proposta curricular" e a "inadequação de materiais de ensino-aprendizagem para zona rural." (Ações do Promunicípio, 1970 a 1981, SEDUC/AM).

Como já afirmamos anteriormente, o descaso com a memória institucional é uma das coisas mais graves com a qual nos deparamos hoje, quando desejamos ter em mãos documentos para analisar o que as instituições estão produzindo, e saber qual a referência prática dessa produção. No caso das propostas de regionalização do ensino, a justificativa é a de que os documentos estão com

os grandes chefes e, portanto, dificilmente podemos ter acesso a eles ou, inexistentem, foram extraviados. Isto faz parte do estado da questão.

Mas se percorrermos assim mesmo esse caminho cheio de lacunas, podemos ver que, partindo das ações inseridas no Sistema de Material de Ensino-Aprendizagem (SIMEA), extinto e substituído pelo "Programa de Regionalização do Ensino" destinado ao grau de escolarização relativo ao ensino de 1º Grau - 1ª a 4ª série da zona rural; continuando pelas Universidades Federais, e chegando até a mais nova proposta de criação da Universidade do Trópico Úmido (UNITU) pelo governo do Estado do Amazonas, a tônica dos discursos e das propostas pedagógicas é a mesma: dar ao ensino na Amazônia um caráter regionalizante.

Considerando o que a Constituinte aprovou recentemente quanto à incumbência do Poder Público de "promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino", torna-se relevante e urgente tratar e discutir a problemática da regionalização do ensino, a qual, na conjuntura atual, está assumindo uma dimensão política que configura uma situação especial: para os inocentes (em educação) ela representa a maravilhosa e inteligente inovação deste final de século; mas na realidade ela representa mesmo, na forma em que está se concretizando, o recrudescimento dos princípios ideológicos do regionalismo e da ruralização do ensino, produto do domínio coronelista forjado na primeira república; momento histórico em que os grupos oligárquicos marcam com determinação sua presença no jogo de forças pela recomposição do seu poder político (Hagle: 1974). Na forma como está sendo programada tem a seu favor a força da lei de poder viabilizar-se imediatamente como "proposta alternativa" (sic, Bittencourt, s.d.) para o meio rural. Como tal, a definição do que ensinar, dos conteúdos a serem transmitidos com base no "conhecimento da realidade local" pauta-se num localismo estreito, sem a perspectivas das relações sociais mais amplas.

Nossa preocupação em contribuir para a análise e discussão mais acurada do significado dessa questão na Amazônia de hoje, não comporta uma posição sectária, mas, ao contrário, acreditamos como Jamil Cury que "longe de aguar o regionalismo, a recuperação do regional, desde que contextualizado (grifo nosso), é caminho, é método para sua própria superação" (Cury: 1986, 11).

Atualmente, com os elementos de que dispomos sobre a UNITU, ainda se

ria prematuro analisar qual o significado da regionalização na proposta de sua criação. No discurso oficial a concepção de universidade amazônica está referida de forma embrionária, fixando-se na ideia de que ela deve manter-se "doce e fiel" à realidade amazônica, e na conceituação defendida por Célio Cunha<sup>9</sup>, sem explicitar com maior rigor a sua "vocação" regional. Quando nesse discurso se explicita o pensamento do governo "sobre o que tem sido o ensino em nosso estado", isto vem acompanhado de uma promessa: "A Universidade do Trópico úmido vem para mudar essa situação, ela será um dos instrumentos mais importantes da transformação cultural que prometi fazer junto com o meu povo". É uma tendência de pensar e de fazer da educação uma espécie de deus ex-machina.

Com relação às Universidades Federais situadas na região, em que pese a definição de uma "vocação amazônica" para o ensino, a pesquisa e a extensão, predomina o aspecto legalista, tecnicista, e na prática concreta sobra muito pouco tempo para o tratamento da questão regional. Como afirma o professor José BESSA FREIRE, "um amazonense que frequentou qualquer escola primária, que teve o privilégio de terminar a escola secundária ou até mesmo finalizar qualquer curso universitário, pode atravessar estes três ciclos sem nunca, em momento algum, haver discutido absolutamente nada sobre a realidade amazônica e sobre sua própria condição indígena. A portugalização da Amazônia não foi apenas um processo de esmagamento das línguas indígenas; foi além disso a montagem de toda uma ideologia colonizadora que banuiu a questão indígena do currículo oficial das escolas, dos meios de comunicação e da memória do povo que vive - sobrevive - hoje, na Amazônia" (Bessa: 1983, 77-8). A ideia de recuperar o regional como fonte de conhecimento tem sido o componente mais forte para justificar o projeto de interiorização das universidades na Amazônia, conforme pode ser constatado no "Projeto Norte de Interiorização".

No que se refere ao ensino de 1º Grau, a prática da regionalização pode ser analisada e discutida não ainda pelos seus efeitos, pois não dispomos de resultados relativos à avaliação e acompanhamento da aplicação dos materiais produzidos mas, fundamentalmente, pelo seu caráter ideológico e político, considerado aqui no sentido de falsa consciência, como forma de dominação. Caráter esse que se impõe e configura o que os técnicos estão denominando de "Programa de Regionalização do Ensino", especialmente no estado do Amazonas, onde

conseguimos maior quantidade de material para estudo.

No país como um todo veio se discutindo a questão da educação colonizadora, veiculada pelos livros didáticos produzidos no Centro-sul e distribuídos para as escolas de nível fundamental. Nesse caminho foi sendo construída uma crítica quanto à questão dos conteúdos: um conhecimento foi também sendo produzido, como resultado da preocupação dos intelectuais em denunciar a dominação ideológica de que esses materiais são portadores. A nível das instâncias de educação onde são formulados os planos, passou a ser efetivada uma ação política e pedagógica que parece adotar essas críticas, mas na realidade não está fertilizada por elas. É o caso, já referido aqui com base no pensamento de Durmeval Trigueiro, do divórcio entre o poder e o saber. Aparentemente o trabalho começa nessas instâncias pela mesma preocupação: foi a partir da idéia de que esses livros e materiais didáticos representam a dominação ideológica do centro-sul "mais desenvolvido", sobre as regiões mais pobres como a Amazônia que foi sendo tecida toda a "crítica" aos conteúdos de ensino, e articulada a ação para "descentralizar" a produção do livro didático. É o momento da "abertura" à participação política que define para a educação um papel fundamental no desenvolvimento econômico, como um meio articulador de formas alternativas de atendimento às necessidades da maioria da população e de distribuição de "benefícios sociais". É de se notar que "partindo de um discurso descentralizador que questiona as estruturas rígidas de dominação central, a proposta de participação política de amplos setores da população é traduzida em termos de uma atuação cultural e educacional que se expressa na importância de "recuperar a vocação comunitária da cultura, privilegiando a própria localidade e a região, sobre as generalizações extensivas, fugindo das médias nacionais, sempre vazias e socialmente injustas e reforçando o aspecto associativo na direção da maior participação dos membros da comunidade" (Barreto: 1985, 116-7).

A proposta de participação conjugada com a idéia de adaptação/adequação dos conteúdos à realidade local, que foi transformada na palavra de ordem para a formulação da proposta curricular, fazia pensar no começo de uma nova era: a de ouvir e saber das questões que o povo sofre no dia-a-dia, como "uma estratégia para superar o mimetismo cultural que acentua e aprofunda a dependência em relação aos centros desenvolvidos" (Barreto: 1985, 117). Portanto,

a argumentação que sustenta essa proposta firma-se na idéia de que os livros didáticos produzidos por autores de fora configuram uma invasão cultural e, conseqüentemente, a perda da identidade cultural amazônica, na medida em que o conteúdo desses livros privilegia o modo de vida do centro-sul do país; e quando há referência à Amazônia, elas se fazem de forma folclórica, reduzindo a sua riqueza cultural a um aspecto meramente turístico, pitoresco. Efetivamente isto foi o que sempre se constatou no trabalho com esses livros e materiais ao longo dos anos em que a prática pedagógica aqui se fazia exclusivamente dependente da existência deles.

O que está em jogo, evidentemente, é a recuperação da nossa identidade cultural, porém é necessário perguntar em que medida os materiais produzidos aqui fazem esse resgate? Cabe ainda averiguar que concepção de identidade cultural permeia esses produtos. Na forma em que eles se apresentam, essa questão parece configurar-se como uma coisa dada, acabada, e não como processo.

Daquilo que conhecemos dos materiais produzidos aqui, a "CARTILHA DA AMAZÔNIA" é provavelmente a primeira tentativa na busca de um caminho novo para a educação das crianças da região. É uma experiência realizada pelo Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia/INPA, na segunda metade da década de 70, cuja orientação teórico-metodológica, coordenada pela Dr.<sup>a</sup> Geraldina Porto Hitter da Universidade de São Paulo, está marcada pelo behaviorismo. Inicialmente, a cartilha para alfabetização foi usada numa escolinha mantida em convênio com o INPA, no bairro do Coroado, em Manaus - Escola Abelhinha. Mais tarde ela passou a ser utilizada também em algumas escolas públicas da periferia de Manaus, e como o resultado do sua utilização revelou-se muito abaixo das expectativas - apenas uma quarta parte do grupo de crianças que foi submetida ao processo de alfabetização com esse método (estímulo e reforço) conseguiu ser alfabetizada - a Secretaria de Estado da Educação no Amazonas realizou algumas reuniões com a intenção de expor o problema e avaliar a utilização da cartilha.

Os resultados oriundos de um levantamento preliminar feito por técnicos dessa Secretaria indicavam que uma grande dificuldade para o prosseguimento do trabalho com a cartilha naquele momento era a falta de domínio do método empregado para a alfabetização, pelos professores. De algumas dessas reuniões participaram alguns professores da Faculdade de Educação da Universidade do

Amazonas. De uma delas participou um agente do CIPq que expressou o interesse desse Órgão em ter uma avaliação mais acurada desse material. Daí surgiu um convênio entre FUA e CIPq para a realização de uma pesquisa de demanda, que foi assumida por um grupo de professores do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação. Contudo, isso resultou apenas na formação do grupo de pesquisadores, na participação de algum desses professores no Programa de Intercâmbio entre Pesquisadores, coordenado pela Fundação Carlos Chagas, e na devolução da verba do convênio, pois a pesquisa não foi realizada. Portanto, até o momento não se dispõe, além daquele levantamento feito pela SEDUC, de nê nhum estudo crítico, analítico e avaliativo desse material.

Em termos do conteúdo trazido por essa cartilha, pode-se observar que houve uma preocupação em veicular informações mais abrangentes em relação à região Amazônica, nas áreas de ciências e estudos sociais, tentando articular, mesmo que de forma bem simples, alguns resultados das pesquisas dos cientistas do INPA com o ensino para crianças desse nível de escolaridade. Havia uma intenção clara de elevar o nível de informações dos alunos. Não se pode deixar de notar nessa cartilha o modo ideológico de veicular determinadas informações: o modo liberal de reforçar o individualismo mediado pela idéia de que só se vence na vida pelo esforço próprio, pela força de vontade individual, como na história do Barão de Münchhausen<sup>10</sup> que dizia ter saído do pântano, puxando-se pelos próprios cabelos, permeia as "lições" que cada texto representa. À página 96 dessa cartilha, a lição sobre a vitória amazônica termina assim: "Você também pode ser um cientista. Basta ser inteligente, ter força de vontade e estudar bastante". Ou ainda na forma de tentar romper com determinadas tradições culturais relativas à alimentação, para impor novos hábitos e disciplina: "Alimente-se três vezes ao dia. Alimente-se nas mesmas horas. Mistura de frutas não faz mal. Não coma entre as refeições" (Ibidem, 97).

A experiência do sistema oficial de ensino com a regionalização, no Estado do Amazonas, se inicia nesta década (1981) e não foge ao mesmo processo desencadeado no Nordeste e analisado por Elba de Sá Barreto, no texto "Política Educacional e Educação das populações rurais", quando analisa no item 2 o problema das "Condições de ensino e Proposta curricular: ou, a difícil questão de estabelecer o que é adequação ao meio" (Barreto: 1985, 121-31). Nesse período

o então Secretário de Estado da Educação e Cultura expediu um ofício com o seguinte teor:

- "O Projeto Sistema de Materiais de Ensino/Aprendizagem objetiva levar a clientela discente a conhecer, de maneira concreta, o seu próprio Município, sem ressalva de qualquer segmento.
2. Trata-se de iniciativa muito importante, que despertará no estudante maior interesse pela vida comunitária e pelos problemas de cada área, com o estímulo de buscar soluções com os recursos locais.
3. Mas, para obtermos o êxito desejado, necessitamos de sua valiosa cooperação, que poderá ser prestada com o fornecimento de informações, cópias de documentos históricos, de atos de interesse geral, bem como de doação de fotografias e mapas, a permitirem a elaboração de material instrucional, a cargo das escolas.
4. Assim será possível estudar os Municípios, cada um deles envolvido no Projeto SMEA, com a mesma importância social, econômica e cultural."

Foram realizadas as "pesquisas" em vários Municípios (Parintins, Ita-coatiara e Careiro) e com a mudança de governo, após as eleições de 1982, a nova administração passa a assumir o Projeto com o rótulo de "PROGRAMA DE REALIZAÇÃO DO ENSINO", apesar de haver publicado o material de Parintins em 83, como resultado da ação do SMEA. Como diria Durmeval Trigueiro, "trata-se de um modelo institucional em que as autoridades sentem bastar-se a si mesmas, munidas pelo sistema político-administrativo de suficiente margem de arbítrio, para, em cada nova administração, poderem fazer tábula rasa, se o quiserem, do repertório de idéias e de realizações já acumuladas no país, ou em cada Estado federado. Às vezes, o órgão técnico existe, porém marginalizado, a sua pesquisa e a sua elaboração isoladas da ação administrativa de que deveriam ser o instrumento norteador, e sujeitas, por isso mesmo, a se desencaminharem no estudo de falsos problemas ou de questões totalmente secundárias" (Mendes:1974,3)

O Programa muda de rótulo, mas continua o mesmo na sua essência, até porque todo o material para publicação dos livros estava praticamente pronto.

A orientação teórico-metodológica que tem por base a engenharia da instrução e a teoria da aprendizagem de Robert Gagné, que permeia a proposta como um todo a partir da consultoria dada pelo MEC, através de Cosete Ramos, é uma amarra política que já havia sido estabelecida na fase anterior. Essa orientação representa uma forma de homogeneizar a "descentralização do livro didático." A nível local, a descentralização passou a ser entendida como obediência servil ao poder de mando das autoridades. O coordenador do Programa finaliza a apresentação do livro de Itacoatiara, dizendo: "Assim, esperamos estar cumprindo com o humilde papel que nos foi destinado pela profª FREIDA BITTENCOURT, o de transformar cada comunidade em uma Escola viva e cada indivíduo em um instrutor de aprendizagem"(sic). No livro do Careiro, a "Vaquinha Dengosa", após explicar como se processa o Ensino Regionalizado, termina "seu" discurso, dizendo: "Portanto, gostaria de aqui deixar o meu incentivo e a minha dedicação aos alunos e professores que utilizarão este material, lembrando sempre que a educação é e continuará sendo a meta principal do GOVERNO GILBERTO MESTRINHO e da administração FREIDA BITTENCOURT".

Os livros se caracterizam por serem vazios em termos de conteúdos, mas prometem serem úteis "para inúmeras pesquisas sobre o seu município" e comportarem "inúmeras informações", tanto que foi considerado desnecessário elaborar um livro exclusivamente para o professor.

A regionalização que está sendo feita com base numa teoria positivista, envereda pelo caminho fundo do ensimesmamento, reforçando a ideia a "natural" e "funcional" divisão entre o meio rural e o urbano leve a que a zona rural tenha de ser submetida à condição de locus do ensino aligeirado; em que as diferenciações entre o tipo urbano e rural da escola fundamental, bem como a discriminação quanto às exigências diferenciadas para esses dois meios em relação à duração do período escolar e da amplitude do currículo, sejam encaradas como coisa normal!

A forma circular e muito empobrecida de veicular os conteúdos de ensino; escamoteando toda a riqueza cultural existente na Amazônia e a possibilidade real de elevar o nível de conhecimento das populações que vivem no meio rural; reitera a análise feita por Nagle, quando afirma: "As diferenciações que representam, revelam, especialmente, um recurso para conservar a situação

existente; claro que, dessa forma, podem apresentar, indiretamente, um conteúdo ruralista, no sentido de que tais diferenciações e discriminações vão constituir elementos impeditivos para o posterior desenvolvimento da formação recebida" (Nagle: 1974, 235).

Isto é verdade quando podemos constatar que os textos veiculam idéias inertes e mesmo informações erradas, mentirosas e bairristas, como por exemplo, "...Aproveite agora para sentir orgulho de ser itacoatiarense". Ou ainda a lição que diz: "Um município pode surgir de forma espontânea, isto é, as pessoas vão chegando em determinado lugar e vão construindo suas casas; com o passar do tempo, esse amontoado de casas vai se transformando em povoados, vilas e distritos, até chegar a denominação de Município. Também pode surgir de forma planejada. São aqueles municípios que surgem primeiro no papel e depois sua implantação é feita em determinado lugar". É muito mais grave quando desfigura a história das lutas dos nossos antepassados, conforme pode ser observado neste texto: "A cabanagem - esse foi um movimento revolucionário, assim denominado porque os que nele estavam envolvidos eram caboclos ou índios que moravam em cabanas, com forma de vida bem primitiva e que se sentiam privados dos seus direitos. Esse movimento teve início no Pará, em 1835, devido à desordem reinante naquele Estado. Atingiu toda a região do baixo e alto Amazonas. Vila de Serpa foi atacada por esses revolucionários, mas a cidade defendeu-se expulsando-os daqui. Uns foram presos e outros fugiram totalmente derrotados".<sup>11</sup>

Esta parece ser a forma mais adequada de manifestação do liberalismo mais retrógrado: assumindo a sua pátina regional, sem levantar suspeitas. Sob a capa de inovação está a perspectiva colonizante, o reerudescimento do ruralismo, reeditando a palavra de ordem da ideologia do "Brasil-país-essencialmente-agrícola", quando traduz a idéia de fixar o homem ao campo, na afirmação de que tais livros ajudarão o aluno "a amar o seu berço natural" (Amazonas, Descobrindo Parintins: 1983).

Além das experiências do Núcleo de Recursos Tecnológicos (NRT), na SEDUC, O Instituto de Educação Rural do Amazonas/IERAM, criado no início desta década como órgão específico para operacionalizar as ações do segmento educação do Projeto de Desenvolvimento Rural Integrado/PDRI, também desenvolveu um trabalho de produção de material didático dentro do Programa de Regionaliza

ção do Ensino, destinado à zona rural dos municípios. É a proposta curricular específica para a zona rural, acompanhada da coleção dos livros para as quatro primeiras séries do 1º Grau, e o Calendário Escolar Agrícola. O material didático produzido segue a mesma regra, a mesma orientação ideológica dos livros de Estudos Sociais elaborados pelo Núcleo de Recursos Tecnológicos.

À primeira vista se poderia dizer que há uma diferença, na medida em que os livros do IERAM não são coloridos, possuem textos mais longos e é o mesmo material para todos os municípios atingidos pelo Programa. Enquanto que o NRT fez, para a zona urbana de cada município, um conjunto de livros (para as várias séries) na área de Estudos Sociais; e ainda algumas cartilhas para alfabetização indígena, com textos bastante reduzidos e figuras coloridas que tomam a maior parte das páginas. Mas, fundamentalmente, a diferença não existe e a idéia é a de que o material usado na zona rural seja completado pelo que é usado na zona urbana. Porém, a pobreza dos conteúdos é a mesma. Algumas histórias inventadas para convencer que "a união faz a força" e que o trabalho de "agricultores e criadores de gado contribuem ... para o progresso do município" chegam a ser grosseiras, concorrendo, como disse Nagle, para conservar a situação existente. É muitas vezes patético o modo como são abordados determinados temas.

Do estado do Acre temos conhecimento de experiências que devem ser referidas. Uma foi realizada pela equipe de educação popular do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI) e se intitula como "Educação Popular: Alfabetização e Primeiras Contas - Experiências na Elaboração de Material Didático para Adultos", que constitui o Caderno do CEDI nº 13, publicado em junho de 1984.

A outra é uma experiência feita pela Universidade Federal do Acre, através das professoras Maria da Glória de Queiroz Oliveira e Clara Elizabeth Simão Bader, do Departamento de Educação, denominada "Educação Ambiental para Alfabetizar", publicada em 1985. Esta foi uma experiência de "ensino-extensão-pesquisa" (Op.cit.:138), integrada ao Programa de Interiorização do Ensino da Secretaria de Educação do Acre, desenvolvida com alunos das Licenciaturas Curtas em Pedagogia, Letras, Estudos Sociais e Ciências, da microrregião do Juruá-Acre; e tinha a intenção de resgatar a cultura popular do amazônida.

Não vamos nos deter muito na análise desta segunda experiência, mas podemos dizer, com base no que está na introdução, exatamente à página 13, que não podemos mais nos dar ao luxo de nos surpreendermos com a realidade existente nos espaços rurais habitados por populações pobres e relegadas pelas políticas socialmente excludentes. Tais políticas vêm sendo definidas para a Amazônia, cuja integração ao desenvolvimento nacional tem no seu reverso a contradição que não é mais possível ignorar, a não ser pela comodidade que a "inocência" e/ou a alienação podem proporcionar a quem já leva o seu "planejamento pronto..." e se depara com uma situação completamente fora da ordem que o seu plano pretendia impor. Até quando vamos ignorar para poder justificar nossas ações? para poder de novo impor uma determinada ordem, aparentemente a favor das vítimas do nosso planejamento? O trecho a que estamos nos referindo diz o seguinte:

"Pretendíamos, naquela ocasião, desenvolver junto às crianças das primeiras série uma experiência previamente planejada, com o intuito de realizar o estágio de Prática de Ensino do Curso de Pedagogia. No entanto, quando nos confrontamos com algumas daquelas crianças - "amarelas", "inchadas", "percebentas", "piolhentas", "famintas", "bicho inchado" - que demonstravam claramente a dura realidade do viver daquelas famílias, e, apesar de tudo, ainda frequentando a escola, é que percebemos a total inadequabilidade dos nossos programas, que em nada se identificavam com aquela realidade.

Estava lançado o problema: nós, com programas prontos para serem aplicados, e uma clientela que apresentava claramente outras necessidades e aspirações.

Como ensinar, formalmente, ler, escrever e contar a crianças com fome?

Como recuperar crianças que, de tanto repetir a série, já decoraram as lições do livro utilizado na escola?

Como tornar atraentes e úteis as atividades escolares para crianças que passam parte do seu dia trabalhando para ajudar no sustento da família?

• Como desenvolver um programa que atenda às expectativas daquelas crianças, com professores (estagiários) que viveram ao longo de sua prática escolar tão distanciados dessas crianças e indiferentes aos seus problemas?

Esquecemos, então, os programas já definidos e partimos para uma proposta de recuperação e/ou reforço, tomando-se por base a cultura popular local, as experiências de sobrevivência das crianças e a sua vida no seringal" (Wader e Oliveira: 1985, 13-4).

Não é à toa que Josué de Castro, quando inicia o prefácio da sua obra "Geografia da Fome" - publicada pela primeira vez em 1945 e reeditada dez vezes (a décima edição é de 1980) - diz que "o assunto deste livro é bastante delicado e perigoso. A tal ponto delicado e perigoso que se constituiu num dos tabus da nossa civilização". Nessa obra, a Amazônia é classificada como sendo nitidamente uma área de fome, dentro do mosaico alimentar brasileiro. E as áreas de fome, conforme definição usada pelo autor, são "aquelas em que pelo menos a metade da população apresenta nítidas manifestações carenciais no seu estado de nutrição, sejam estas manifestações permanentes (áreas de fome endêmica), sejam transitórias (áreas de epidemia de fome)" (Castro: 1980, 59).

Ignorar essa questão na Amazônia é um erro de "exclusiva responsabilidade" (sic)<sup>12</sup> de quem faz educação aqui. E, então, essa experiência, mesmo apontando para a "formação inicial de uma consciência crítica", com base no "método Paulo Freire", se trai, pois o enfoque de educação ambiental que lhe é dado reduz a perspectiva de ambiente aos recursos, usos e costumes das comunidades de origem das crianças (que já residem na zona central da cidade) escolhidas para participar do Programa. E isso passa a ser o ponto de partida... e o ponto final da experiência, pois a concepção de ambiente tem por base sempre o localismo e não "o conjunto das relações de que cada um passa a fazer parte" (Gramsci: 1978, 48).

Um outro ponto importante a ser ressaltado é que, ao mesmo tempo em que dizem adotar o método Paulo Freire, esquecendo então os programas já definidos e partindo para uma proposta de recuperação e/ou reforço da cultura popular local (a vida no seringal), afirmam também que essa proposta se pautou na

não diretividade do ensino. Perguntamos até onde um método que se propõe "desvelar" a realidade, conscientizar, tem a ver com a pedagogia não diretiva, cuja importância é o sentido da comunidade e do grupo nos alunos", mas, cujo "perigo é o risco de conformismo" (Snyders: 1964, 21)? Como fazer da "conscientização (...) um compromisso histórico" (Freire, citado por Lader e Oliveira: 1985, 29), se em cada texto usado na atividade de ensino está a marca do conformismo? A estória do Macaco Simão muito sabido e de quem os bichinhos recebiam e obedeciam as ordens, representado na sala de aula pela professora, é um exemplo clássico disso.

O que podemos notar, de modo geral, é que esses materiais, tanto do Amazonas quanto do Acre, mesmo começando pela pesquisa (participante) ou "esquecendo" o que planejou antes para enveredar por uma proposta que privilegia a recuperação da identidade cultural, estão de costas para os problemas existentes na região. Considerando apenas alguns aspectos (de novo pitorescos, folclóricos) SOBRE a Amazônia, enxertando aqui e ali algumas palavras, lendas e/ou "estórias" muito usadas pelas populações, de forma desligada do contexto social, econômico e político, isto é, "do conjunto de relações de que cada um passa a fazer parte", reforçam a situação existente? O resgate se faz como se a identidade cultural fosse uma coisa dada. E nesses materiais ela está assim recuperada e não ao "contrário como uma busca de liberdade (...) um processo de libertação: quer libertação especificamente ideológica ou cultural, subjetiva - libertação dos múltiplos e variadíssimos processos de dominação ideológica - quer libertação dos processos objetivos de opressão e exploração" (Limoeiro:sd.163).

A experiência realizada pelo CEDI, também no Acre, comporta um projeto político-pedagógico que "entendia o trabalho de educação popular e, dentro dele, o de "escolarização popular" (alfabetização, primeiras contas, pós-alfabetização, ensino supletivo, etc.) como um trabalho que poderia estar a serviço da mobilização, da organização e da reflexão crítica dos grupos populares" (CEDI: 1984, 9). É um trabalho que se desenvolveu dentro de uma coerência teórica e política que não se deixou colorir pelas tintas do regionalismo, no seu sentido paroquial, mantendo o rigor no tratamento das questões selecionadas para o trabalho de educação popular. Em todo esse conjunto de trabalhos feitos na Amazônia, este parece ser o único que, a partir da contextualização feita

dos problemas dos seringueiros e índios, recupera o regional, como caminho e como método de sua superação.

## NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Essa questão de ausência ou escassez de informações e documentos na área de educação, na região Amazônica, tem sido referida por: a) SA, Samuel. Mestres e Doutores: seu campo de forças (e fraquezas) na Amazônia. Belém, UFPA/CAPES/CNPq, 1985; e b) SILVA, Garcileneil do Lago. Educação na Amazônia colonial: contribuição à história da educação brasileira. Manaus, SUFRAMA, 1985.
  2. A mesma questão é referida na área de economia por Roberto Santos em sua obra "História econômica da Amazônia (1600/1920)", nas páginas 3, 4 e 5 da introdução.
  3. Ao longo da nossa história, temos visto ser realizado o jogo que faz da sedução da riqueza do verde a miséria da Amazônia, que a tem tornado o locus da expropriação de índios, caboclos, pequenos produtores, assalariados rurais, operários, colonos de outras regiões que são deslocados para os "espaços vazios", bem como outros segmentos da sociedade, pelo empobrecimento desses grupos sociais e até sua dizimação pelas doenças. Ao lado disso, um discurso pomposo e farto aponta-a como a região supridora da nação, onde se concentra a maior parte da riqueza do mundo. É o que pode ser constatado num discurso citado na proposta de um Grupo de Trabalho da Universidade do Amazonas, página 07 do "Diagnóstico do Estágio de Desenvolvimento da Tecnologia Industrial e Agropecuária da "ZFM" e a Formação dos Recursos Humanos" no item II.3 - "O Governo Federal e a Amazônia": "Vale a pena conhecer o que pensa e diz o Governo Federal da Amazônia brasileira. Uma peça divulgada pelo Ministério do Interior/SUDAM, embora um tanto promocional, assim se expressa: A Amazônia, um dos maiores desafios da Nova República, é, também, uma prioridade nacional.
- Afinal, está aqui, encravado na imensidão verde da Amazônia, o maior potencial (agropecuário, extrativo mineral/vegetal, industrial e turístico) do mundo. São doze milhões de hectares de solos férteis, de várzeas e terra roxa, mais de 260 milhões de hectares de florestas, com invejável reserva de 50 bilhões de metros cúbicos de madeiras, dos quais, hoje, 15 bilhões comercializá-

veia. São  $\frac{1}{2}$  milhão de  $\text{km}^2$ , 500 milhões de hectares, 59% do Brasil,  $\frac{4}{10}$  da América do Sul. As hidroviás (rios permanentemente navegáveis) somam 20.000 km, de um total de 80.000 km de cursos de águas, que abrigam mais de 1.5000 espécies de peixes. E podem gerar 100 milhões de quilowatts,  $\frac{2}{3}$  do potencial energético nacional. Está aqui na Amazônia, a maior hidrelétrica exclusivamente brasileira, uma das maiores do mundo. O setor mineral é um dos pontos fortes da Amazônia. Está aqui, provavelmente, a maior concentração de ferro do planeta. Cobre; bilhões de toneladas de bauxita metalúrgica; bauxita refratária; cassiterita; caulim; manganês; caulcário; níquel; titânio; sal-gema; ouro... Reservas que só podem ser medidas em bilhões de toneladas. Hoje, a Amazônia já sabe o que possui. É a Amazônia da Nova República que sabe o que fazer, para transformar suas potencialidades em riquezas e revertê-las em favor do povo. A frase histórica pronunciada pelo Presidente José Sarney, no recôndito da selva amazônica, fala por si só: - Quem tem a Amazônia, não tem o direito de temer o futuro! Ela faz renascer a confiança no presente, a fé inquebrantável no amanhã.

O governo da Nova República investirá mais ainda no futuro do homem da Amazônia, no seu bem-estar social, carregando recursos programas de infraestrutura. Mas nem só do Governo depende a transformação da Região em área desenvolvida. Ao Governo cabe planejar, coordenar, apoiar e incentivar as iniciativas. Orientar os rumos. Os novos rumos da Amazônia sempre confiante na força e na criatividade empresarial. É da iniciativa privada que depende, sobretudo, o crescimento econômico de uma nação. E o governo sabe disso."

4. É importante notar a incorporação da Amazônia à economia, nas diferentes conjunturas. Roberto Santos (op.cit.,11), quando fala do crescimento da economia amazônica no século XIX, afirma que "No início, a Amazônia surge como peça de pouca expressão no vasto império lusitano, ainda mal articulada ao conjunto da América portuguesa, e no final, como uma área de elevada renda per capita em termos brasileiros, fonte poderosa de geração de divisas que beneficiam o país, e além disso conseguindo ampliar de vários milhões de hectares o patrimônio territorial sob posse da nação, por obra de um povoamento extremamente móvel e vigoroso." Mais adiante, à página 35, diz: "A Amazônia ingressa no século XIX com uma economia muito relacionada com a exterior e numa conjun-

tura de relativa enforça, herdada do final do século anterior (1700-1800)". Segundo Ilce Ypiranga Benevides de Araújo, sua incorporação à economia como produtora de borracha esteve atrelada ao capital industrial inglês e americano e agora, com a implantação da Zona Franca de Manaus, ao capital monopolista (consultar a tese de mestrado da autora, defendida no IESAE/FCV, no Rio de Janeiro em 1985, com o título: "O milagre dos manauaras: Zona Franca de Manaus", página 54).

5. Consultar Durmeval Trigueiro Mendes, "Para um balanço da educação brasileira - I (1940-1950: início da industrialização)".

6. Essa digressão se faz necessária para retomar os pontos que marcam a proposta do INEP - Programa Diagnóstico do Setor Educação, a qual pretende estimular a realização de um outro estilo de diagnóstico. Na Amazônia, os Estados que, inicialmente, participaram do Programa, realizando a pesquisa, foram Amazonas, Pará e Mato Grosso (neste momento, outros Estados estão sendo envolvidos no programa e, portanto, iniciando a pesquisa). Tivemos acesso aos resultados do trabalho realizado em Manaus, cujo material já está à disposição na biblioteca da Faculdade de Educação; e com relação ao Pará, só nos foi possível ter em mãos uma síntese do trabalho apresentado pela coordenadora em um seminário. Do nosso ponto de vista, há incoerência entre o que foi pensado como uma proposta avançada e os resultados que configuram o recrudescimento do velho modo de fazer diagnósticos.

7. Os professores Carlos Roberto Jamil Cury, Celso de Rui Deisiegel, Durmeval Saviani e Miguel Gonzales Arroyo formam o Grupo de Trabalho que elaborou para o INEP o "PROJETO: A NECESSIDADE DE UM OUTRO ESTILO DE DIAGNÓSTICO", dentro do "Programa: Diagnóstico Estadual do Setor Educação".

8. A idéia de colocar nessa forma o conjunto de vocábulos que compõem as páginas dos relatórios de pesquisa a que nos referimos, e realmente formam "um vasto tapete verbal", foi inspirada em Octávio Ianni, em sua obra "Classe e Nação" (texto: Imperialismo e Cultura), página 62.

9. A perspectiva de regionalização da universidade, conforme a citação referida, seria "a de investigar e conhecer os fenômenos de um determinado meio ambiente, constituindo um caminho natural para o desenvolvimento de "tecnologias existenciais" indispensáveis à sobrevivência humana e, como tal, situ

ando-se numa perspectiva essencialmente humanista". (...) "O compromisso regional requer e supõe uma política coerente de pesquisa que, se ficar a mercê de preferências pessoais de um pesquisador ou de um grupo de pesquisas, jamais conseguirá colocar-se na rota dos interesses das camadas mais pobres da população". Citado no documento "Pressupostos da Universidade do Trópico Úmido - Relatório de Trabalho-CI/Universidade do Trópico Úmido". Manaus, 1987.

10. A história é referida por Michael Löwy, no livro "Ideologia e Ciências Sociais", à página 43.

11. Essas citações são retiradas, respectivamente, dos seguintes textos: a) Livro de Itacoatiara - Estudos Sociais; 3ª série, volume 1; b) Livro do Carcio - Estudos Sociais; 3ª série, página 18; c) Livro de Itacoatiara - Estudos Sociais; 3ª série, volume 2, página 310.

12. As autoras do livro "Educação ambiental para alfabetizar" concluem os "Agradecimentos", dizendo: "As opiniões e os erros são de nossa exclusiva responsabilidade".

## 1.2. EDUCAÇÃO E TRABALHO

É necessário referir aqui o sentido com que o termo "educação" está sendo usado: tomamos para esta análise a concepção de educação como prática social mediadora, historicamente determinada.

Neste sentido, ao referirmos as práticas educacionais desenvolvidas na Amazônia, é essencial recolocar também que estas estão subordinadas ao processo de desenvolvimento do capitalismo nesta região.

Desse modo é a relação das forças sociais e tendências opostas em disputa no processo social que determina a constituição e o empreendimento das diferentes ações da política educacional na área.

Outrossim, abordar a situação educacional na Amazônia é referir questões recorrentes que têm perpassado as análises da educação nesta região, nas últimas décadas (como foi referido no item anterior):

Com relação ao 1º Grau, podemos apontar:

- . as questões sazonais que concretamente se colocam para o empreendimento do trabalho nas escolas, em decorrência das próprias condições da natureza; por exemplo: época para extrativismo, colheita e plantio; cheias de rios e de marés;

- . a postura do professor em relação ao saber popular; as condições históricas e sociais de preparo do docente não lhe têm permitido trabalhar na escola o saber da população em idade escolar - um saber produzido no trabalho;

- . o livro didático; no que se refere a esta questão, tem se colocado duas situações: ou são impostos livros elaborados no centro-sul do país; ou, na Região, são produzidos livros dentro de um localismo grosseiro que não articula o regional com o universal (questão discutida no item anterior deste trabalho).

Para o 2º Grau, podemos aludir:

- . neste nível, o ensino técnico traduz a concepção de educação voltada para a modernização da agricultura e atrelamento à industrialização crescente na região;

- . nas escolas agrícolas, a formação do aluno tem-no preparado antes para a terciarização do trabalho no campo do que para melhor implementar as atividades do setor primário.

E, por fim, em relação à Universidade, podemos afirmar que a implan-

tação da lei nº 5540/68 reorientou suas atividades de forma que:

- . os Cursos foram definidos quase sem nenhuma preocupação em subsidiar as necessidades regionais;
- . enfatiza-se a dimensão de reprodução/transmissão do saber produzido em outros centros, em detrimento da função de produção de conhecimento e construção da crítica.

### 1.2.1. Educação nos níveis de 1º e 2º Graus

Com a promulgação, em agosto de 1971, da lei nº 5692 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o sistema de ensino primário e médio, tanto no país quanto na Amazônia, é alvo de um conjunto de medidas que visam operacionalizar uma concepção tecnicista de educação. A totalidade dos educadores não discutiu a elaboração nem a implantação dessa proposta educacional que adequou o sistema educacional aos princípios que norteiam o modelo de capitalismo monopolista.

Desse modo, a política educacional, como caudatária da política econômica, tem sido definida em termos do desenvolvimento e das transformações sócio-econômicas em curso na Amazônia que têm visado integrar e reintegrar esta região ao modelo de "economia aberta" (ver IANNI: 1979), em vigor a partir de 1964.

Neste sentido, é possível definir, de um lado, as atuações do Estado (principalmente através de instituições como as Secretarias de Educação e as Secretarias Municipais de Educação; estas últimas diretamente responsáveis pela implantação do ensino de 1º Grau, a partir da legislação que impõe a municipalização do ensino), implementando as políticas especiais para a região; e, de outro lado, o movimento de segmentos sociais como assalariados, trabalhadores das periferias urbanas, posseiros, colonos, índios, ribeirinhos e outros pequenos produtores, empenhados na efetivação de uma escola que responda às suas necessidades específicas de educação. Na análise das práticas educacionais que concretamente se efetivam, é necessário não perder de vista estas duas dimensões.

*é como?*

Conforme pode ser constatado no quadro abaixo, o poder público mantém na Amazônia 96,9% dos estabelecimentos escolares de 1º Grau (o que não representa, em termos quantitativos, o atendimento à demanda por vagas nas escolas):

ESTABELECEMENTOS DE ENSINO DE 1º GRAU/1985*					
UNIDADES DA FEDERAÇÃO	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA				
	PÚBLICA				PARTICULAR
	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	TOTAL	
Acre	01	563	220	784	33
Amapá	174	-	50	224	07
Amazonas	02	312	2.874	3.188	88
Pará	19	2.304	5.128	7.451	274
Rondônia	03	07	1.750	1.760	32
Roraima	247	-	-	247	02

\* IBGE. Anuário Estatístico do Brasil. Rio de Janeiro, 1986

Embora sem cumprir o preceito constitucional de "educação para todos", o sistema educacional público na Amazônia é, até o momento, o principal responsável (ou irresponsável?) pela educação da população em idade escolar a nível de 1º Grau (ao contrário do processo acelerado de privatização ocorrido em outras regiões, onde o número de escolas particulares é superior ao de públicas). Entretanto, os resultados da atuação da escola pública na região têm sido sinalizadores de que esta escola não está preparada para produzir educação de interesse da maioria dessa população, tanto porque é seletiva (e os números nos dão uma visão aproximada deste fato), quanto porque não tem sido capaz de realizar educação que responda às necessidades postas pela forma concreta como esses grupos estão enredados na teia das relações sociais.

As práticas que efetivamente são empreendidas na escola e nos diferentes níveis burocráticos do sistema educacional explicitam que falta aos técnicos, especialistas e também professores um preparo teórico e político-prático que lhes possibilite romper com a perspectiva tecnicista que tem caracte-

rizado suas práticas e conduzam à construção de um trabalho orgânico identificado com interesses dos segmentos populacionais que atendem (ver CALAZANS, 1988). Sem pretender neste documento aprofundar a discussão das condições históricas em que se dá a relação escola/Estado/sociedade, vamos apenas referir aqui algumas questões relativas à forma como os técnicos manifestam sua compreensão do meio rural e das periferias urbanas.

Os documentos oficiais têm referido a área rural como um espaço da realidade que se caracteriza por ser atrasado, inferior e subordinado à realidade urbana, motivo pelo qual têm sido efetivadas ações<sup>1</sup> que visam à modernização do campo aumentando sua "produtividade" e elevando-o da situação de primitivismo.

Da mesma forma têm sido tratados os bairros pobres das cidades - as chamadas "periferias" urbanas - constantemente caracterizados nos planos e projetos como o locus da marginalidade<sup>2</sup>, cuja população é desempregada ou subempregada, tem baixo nível de renda, de saúde e nutrição, de consumo, de educação entre outros (KOVARIK, 1985). Nesta ótica, estes segmentos sociais excluídos são denominados "carentes", os quais precisam ser "integrados" socialmente aos centros urbanos "mais desenvolvidos".

Na reflexão que ora empreendemos para efeito de compreensão do quadro educacional amazônico, estamos ultrapassando esta visão dicotômica, situando a realidade agrária e de periferia das cidades em termos de sua determinação histórica e social.

Se na Amazônia, a partir da segunda metade da década de 60, intensifica-se um desenvolvimento extensivo do capitalismo (IANNI, 1979), configurando-se um processo em que o grande capital passa a investir tanto no setor primário, para modernizá-lo, quanto nos setores secundário<sup>3</sup> e terciário - criando-se mercado de trabalho nestes setores, intensificando-se o fluxo migratório do interior para as periferias das cidades maiores e áreas de grandes projetos<sup>4</sup> - a especificidade da área rural e da periferia urbana se dá em termos das diferentes formas como os homens que ocupam esses espaços são subordinados e integrados às estruturas sociais produzidas pelo modo de produção capitalista e o modo específico como esses homens empreendem suas lutas por melhores condições de vida e de trabalho.

Estas condições sociais podem emprestar significado econômico e político ao modo próprio como a educação dos grupos subalternos, a nível de 1º e 2º Graus, é produzida. O quadro abaixo apresenta números relativos de escolarização nas 06 (seis) unidades federadas da Região, o que nos permite melhor compreensão da questão educacional, quanto ao atendimento (dados de 1980):

UNIDADES DA FEDERAÇÃO	Taxa de Escolarização Pop. 7-14 (%)	Taxa de Analfabetismo 15 e mais anos (%)	Escolaridade média ZU 15 e mais anos (anos)	Escolaridade ZR 15 e mais anos (anos)	População de 10 e mais anos c/Ens. Elementar (%)	População 10 e c/1º Gr. (%)	População c/2º Gr. (%)
AMAPÁ	75,2	24,6	5,11	2,46	20,3	6,0	3,6
RORAIMA	68,9	25,7	4,80	1,69	16,7	5,9	3,0
PARÁ	59,6	27,8	4,81	1,96	14,1	4,7	2,9
AMAZONAS	57,2	29,4	4,83	1,17	10,6	4,5	3,2
RONDÔNIA	55,5	31,5	4,09	1,75	15,5	3,2	1,6
ACRE	44,5	45,7	4,22	0,84	12,2	3,2	1,8

WILLADINO, GILDO. ATLAS da Educação no Brasil, Rio de Janeiro, FAE, 1985.

Estes números são sinalizadores de que a universalização do ensino de 1º Grau (em termos de acesso e permanência dos segmentos populacionais em idade escolar), tarefa que a legislação<sup>5</sup> tem colocado sob a responsabilidade dos Municípios, está ainda longe de ser alcançada: a leitura do quadro acima nos permite dizer que, na Amazônia, mais de um terço da população de sete a quatorze anos está fora da escola e quase um terço dos que têm quinze anos e mais é analfabeto; dos que têm acesso à escola, o tempo de permanência em média é de 4,6 e 1,6 anos para a zona urbana e zona rural, respectivamente. Além disso, de cada cem pessoas com dez anos e mais somente cerca de quatro têm o 1º Grau completo.

No meio rural da Amazônia, a escolarização, com poucas exceções, só alcança a 4ª série do 1º Grau; a maioria das escolas ainda funciona com classes multisseriadas, em condições precárias, onde faltam, às vezes, os materiais mais elementares como giz, lousa e carteiras. Os números de

reprovados e dos que "abandonam" a escola são muito mais elevados do que no meio urbano. É sabido que este processo atinge precipuamente os segmentos sociais das classes populares.

Esta situação de exclusão sistemática de enormes contingentes de alunos das classes populares (o chamado "fracasso escolar") e de funcionamento precário da escola<sup>6</sup>, tanto na zona urbana quanto na zona rural; é referida nos planos e discursos oficiais<sup>7</sup> como "problemas" que são tratados como se o Sistema Estadual de Educação não tivesse nenhuma responsabilidade pela forma como estes estão sendo produzidos:

"O que ficou constatado a partir de dados educacionais, pesquisas, mapeamento e visitas in loco nos municípios, foi a identificação de problemas que por si justificam a interferência do Estado, propiciando uma reorientação no processo educativo nos níveis de Educação Formal e Não Formal, visando à melhoria dos serviços educacionais.

Os principais problemas que envolvem o setor de Educação Rural são:

- . Insuficiência e precariedade dos prédios escolares para atender a demanda;
- . Carência de equipamento e material didático;
- . Fragilidade dos órgãos Municipais de Educação para para agenciar a nível municipal;
- . Escassez de recursos humanos qualificados para supervisionar o ensino de 1º Grau municipal;
- . Calendário Escolar Escolar, Currículo e Material de Ensino-Aprendizagem adaptados à realidade rural, ainda não implantados em todos os municípios do Estado;
- . Classes multiseriadas;
- . Elevado índice de repetência e evasão;
- . Não oferecimento de continuidade de estudos aos alunos egressos da 4ª série;
- . Insuficiência e dificuldade na distribuição de merenda escolar;
- . Elevado índice de professores leigos;
- . Instabilidade funcional dos professores leigos;
- . Desarticulação entre Educação Formal e Não Formal".

(Governo do Estado do Amazonas, Mensagem à Assembléia Legislativa. Manaus, 1988, p. 85).

Para enfrentamento destas questões, as Secretarias de Educação têm empreendido ações relativas a:

- . capacitação de recursos humanos (professores, especialistas e técnico-administrativos);
- . reciclagem, atualização e treinamento de docentes e de técnicos;
- . assistência técnica-pedagógica às escolas;
- . distribuição de material didático a alunos e professores;
- . distribuição de merenda escolar;
- . assistência médico-odontológica e pedagógica aos alunos;
- . ampliação e recuperação da rede física.

Essas intervenções, se de um lado são insuficientes porque não têm atingido o universo de alunos e de professores da rede escolar pública; de outro lado, têm demonstrado em primeiro lugar, uma abordagem da realidade calcada na relação linear de causa e efeito; e, em segundo lugar, indica que os planos têm sido elaborados com base em diagnósticos da realidade empreendidos com as já velhas e conhecidas metodologias quantitativas (a que nos referimos no item 1.1.1 deste trabalho), caracterizadas por não darem conta de ultrapassar explicações genéricas que simplesmente referem existir relações entre a educação e a renda, as condições de trabalho e a classe social (ver Kuenzer, 1986), como explicita este Plano Estadual de Educação:

"Os problemas relacionados aos que estão fora da escola (por que não entraram, ou porque entraram e saíram), e aos que entram e saem, ou ficam muito tempo, são decorrência, também do ingresso precoce no mercado de trabalho, da falta de condições de moradia, nutrição, e, provavelmente, de afetividade, que estimulem a educação escolar. No tocante à escola, os desafios não se esgotam apenas no aumento das vagas em si. A carência nutricional da maioria da população escolar, por exemplo, já é reconhecida na política educacional através da extensão do conceito de merenda para o de alimentação escolar, com o que se visa fornecer, no mínimo, uma quantidade de calorias correspondente a um terço das refeições normais. No entanto, ao lado de condições materiais que devem ser fornecidas, também é necessário se promover um exercício de conquista dos alunos, de tal forma que isso venha a se refletir na redução da evasão, da repetência e da reprovação. Tal visão, de princípio romântica, tem fundamentos na existência de níveis de violência simbó

lica, às vezes até física, nas relações entre os atores que compõem o universo escolar, e que tem efeitos de "alta convergência na atração do aluno pela atividade escolar, e, por conseqüência, em seu desempenho".

(Governo do Estado do Pará. Plano Estadual de Educação - 1987 / 1990).

Desse modo, para os problemas arrolados são apontadas as seguintes "causas": a) a má qualidade do quadro docente, isto é, a falta de capacitação profissional dos professores; b) a falta de adaptação de metodologias de ensino, de material didático de conteúdo e de currículo; c) falta de condições do aluno em acompanhar o desenvolvimento das aulas, seja por não ter interesse; seja por sua incapacidade devido à subnutrição, se "carente", de baixa renda, precisar trabalhar, etc.; d) a falta de condições e de interesse dos pais em manter os filhos na escola, devido a sua baixa renda e necessidade de que os filhos trabalhem para aumentarem a renda familiar, etc.

Essa ótica implica em que o professor, o aluno e os pais têm sido apontados como "causa" do fracasso escolar. Essa postura tem servido também de suporte ideológico para a realização daquelas ações já citadas, as quais visam "melhorar" o desempenho do professor, do técnico e do aluno, buscando aumentar sua "produtividade". Desse modo, as formas de atuação do Estado, para enfrentamento das questões educacionais, baseiam-se numa concepção que reduz a problemática educacional a uma dimensão meramente pedagógica. É ver a escola de dentro dela mesma, circunscrita às suas quatro paredes. △

Ademais, não devemos perder de vista o fato de que as ações das Secretarias de Educação devem ser analisadas dentro da situação dos conflitos, disputas e jogo de interesses existentes na sociedade e presentes nos diversos níveis de decisão. De um lado, esta Instituição vem tentando responder às reivindicações sociais de mais e melhor escola, empreendendo projetos para pontos específicos da realidade escolar, como o currículo, os livros-texto, as cartilhas, a alfabetização de adultos, o ensino profissionalizante e o apoio pedagógico ao aluno. △

Todavia, substancialmente, essas ações não se constituem em novidade relativamente à forma antes mencionada de enfrentamento da problemática educacional pelo poder público, pois não será pela via simplesmente das técnicas e dos procedimentos que se garantirá a universalização (nos termos já referidos) do ensino (com qualidade) à população em idade escolar. Não será também pela via das decisões que muitas vezes alcançam uma região,

mas não consideram nem os impactos, nem as relações entre estas decisões e as questões sociais e econômicas existentes. (ver Kuenzer, 1986).

Aliás, a escola pública tem se configurado numa boa estratégia de que o Estado lança mão para escamotear a política econômica excludente na Amazônia. Isto se dá na medida em que a escola é utilizada como um espaço de prestação de serviços à chamada população "carente" das zonas rural e de periferia urbanas, o que tem imputado aos docentes e especialistas um duplo papel que os obriga a dividir o tempo de trabalho entre as atividades de profissionais da educação e as de gerenciadores dos serviços (ver CALAZANS, 1986).

As pressões sociais pela universalização do ensino e pela definição de um projeto educacional de interesse dos grupos sociais subalternos, aliados aos movimentos produzidos pelas próprias discussões em voga a respeito da educação têm incorporado ao discurso oficial expressões como "participação", "participativo", "atendimento da realidade" e "das necessidades reais da população". Tais expressões - constantes nos projetos e nos planos educacionais - não têm significado na prática um rompimento com as concepções tecnista e liberal de educação que permeiam a proposta do Estado a serviço do capital monopolista na Amazônia. As propostas de educação pública existentes caracterizam-se pela redundância, pela repetição de soluções passadas e por surgirem alterações que não incidem no cerne da questão educacional. Novos projetos são desenvolvidos sem que nunca se tenha efetivado uma avaliação aprofundada das ações empreendidas, buscando definir uma nova relação da escola com a sociedade; não há análise que desvende as questões de fundo que estão atrofiando a escola pública, comprometendo a qualidade da educação escolar dos diferentes segmentos das classes populares.

Tampouco tem sido superada a postura que, no processo de elaboração de plano e projetos e de tomada de decisões privilegia o saber técnico, desconsidera o saber produzido pelos que, cotidianamente, fazem a educação nas escolas ou sofrem os efeitos dessa educação, sem o que o processo de efetiva participação dos diferentes atores envolvidos não se concretiza.

Estas afirmações querem dizer que os projetos educacionais pouco têm servido para reverter o quadro educacional da região. Em outras palavras, desde a década de 50, os planos e projetos educacionais têm se colocado os objetivos de aumentar e melhorar a rede física escolar para expansão das vagas à população escolarizável, assim como melhorar a qualidade do ensino e adaptar a escola à realidade do aluno, quer pela via de capacitação dos professores, quer pela adaptação de currículos. Todavia, os impactos das medidas tomadas para isso não têm sido significativos para alte

rar o quadro educacional da Amazônia.

Se isso não tem significado uma nova forma de abordagem da educação, também não significa um comprometimento maior do poder público com as chamadas "classes carentes". Em primeiro lugar, na definição de que aspectos prioriza a política de ação, são escolhidos aqueles que possam render mais dividendo políticos, com fins clientelistas e de barganha política. Em segundo lugar, as decisões sobre "o que" realizar ou privilegiar são sempre centralizadas e burocratizadas, sendo a participação da que vivem a escola consubstanciada apenas em termos de dar sua aprovação compulsória em contribuição com relação ao "como fazer", "como encaminhar" o que já foi decidido em instâncias superiores.

Com relação ao nível de 2º Grau especificamente, o atendimento da população escolarizável também é insuficiente: segundo dados expressos no quadro acima, apenas 2,6% da população de 10 anos e mais concluem este nível de ensino. 2º Grau

Também podemos afirmar que, na Amazônia, assim como no país, a partir da reforma educacional de 1971, as ações empreendidas a este nível de ensino representam a adequação da educação ao modelo econômico vigente. É neste sentido que devemos compreender a implantação de cursos profissionalizantes regulares e supletivos,<sup>11</sup> bem como as escolas agrícolas, agrotécnicas e outras escolas técnicas<sup>12</sup> existentes na área.

Os planos e projetos explicitam a necessidade da escola (tanto de 2º quanto de 1º Grau) estar voltada para o trabalho e a produção específicos da região:

"A proposta pedagógica dessa escola busca conciliar educação, trabalho e produção, possibilitando ao aluno ambiente específico para fixação dos conhecimentos adquiridos em salas de aula comuns, salas ambiente e no campo". (Amazonas, Escola Agrotécnica, 1988).

"...proporcionar conhecimentos específicos de um determinado tipo de trabalho, possibilitando seu ingresso no mercado de trabalho como opção de sobrevivência" (Amazonas, Plano de Preparação para o Trabalho para os Centros Escolares e Salas Ambientais: 1986).

Nesta postura está configurada a concepção na qual a relação entre educação e trabalho, ou entre o saber e o processo de produção consiste na aquisição de habilidades específicas para o exercício de determinadas funções suscitadas pelo mercado de trabalho. Em outras palavras, a educa

ção para o trabalho circunscrita no modelo educacional previsto pelo sistema de ensino tem correspondido ao adestramento num "modo de fazer" peculiar a uma ocupação do mundo do trabalho (ver SAVIANI: 1986). Apesar dessa proposta, o ensino público de 2º Grau não vem sendo capaz de concretizar na prática esse modelo de educação — "o ensino de 2º Grau no Brasil atravessa hoje uma crise de identidade, gerada ao longo de sua trajetória histórica e explicitada no questionamento de suas funções sociais" (SALGADO:1986) — isto é, nem tem qualificado para o trabalho, nem tem preparado para o ensino superior.

Cutra questão posta para discussão do ensino a nível de 2º Grau na região diz respeito à educação promovida pelas escolas agrícolas e agrotécnicas. Apesar de proclamarem em seus objetivos estarem voltadas para a formação de profissionais do setor primário, as escolas agrícolas e agrotécnicas da Amazônia têm preparado os egressos mais para intermediar a "modernização" da economia primária (para os interesses do capital monopolista em expansão na Amazônia, há a necessidade de aumentar a produção de matérias-primas destinadas à exportação e, assim, obter divisas para pagamento da dívida externa; e, por outro lado, há a necessidade de ampliar o consumo dos produtos industrializados para a agricultura) do que para atender aos interesses das populações ribeirinhas em termos de enfrentar os problemas apresentados pela pequena produção. Dessa forma, o que se tem verificado é que os alunos dessas escolas recebem uma formação que os coloca a serviço dessa "modernização conservadora", seja comercializando produtos e insumos, seja atuando como técnicos das instituições públicas que implementam as políticas agrícolas (ver ALBUQUERQUE: 1985).

Com estas afirmações queremos dizer que o projeto pedagógico da educação pública de 1º e 2º Grau na Amazônia tem sido contrário aos interesses dos grupos subalternos, na medida em que é excludente; não permite ao aluno nem pensar o fazer-articulando teoria e prática, nem descobrir a dimensão política dos conteúdos técnicos relacionados ao trabalho, nem situar-se na história e no mundo, compreendendo que ele também faz a história — a escola está "confirmada" na sua irreabilidade". (LETIERI: 1980).

### 1.2.2. Educação ao nível de 3º Grau

Na Amazônia, a educação ao nível de 3º Grau é desenvolvida por treze estabelecimentos, dos quais quatro são universidades e dez são mantidos pelo poder público, como está explicitado no quadro a seguir:

\* Icia-se confinada

INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA <sup>1</sup>										
UNIDADE DA FEDERAÇÃO	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA									
	PÚBLICO							PARTICULAR		
	Fed.		Est.		Mun.		TOTAL	TOTAL	U	I
	U	I	U	I	U	I				
Rondônia	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-
Acre	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-
Amazonas	1	1	-	1	-	-	3	1	-	1 <sup>2</sup>
Pará	1	1	-	3	-	-	5	2	-	2

1. Dados do IBGE - Anuário estatístico de 1986.

2. Não constante do anuário estatístico de 1986 porque inaugurada posteriormente.  
 U-universidade                      I-estabelecimento isolado

Neste conjunto, as universidades públicas são as responsáveis pelo atendimento do maior número de cursos oferecidos e pela formação (a nível de 3º Grau) da grande maioria dos recursos humanos para o 1º e 2º Graus (IBGE, 1986).

Com exceção da Universidade do Pará, as outras Universidades Federais da Região Norte, são recentes (à Universidade Livre de Manaus, de 1909, referimo-nos mais à frente), criadas a partir de meados da década de 60, alcançadas desde o início pelo processo de implantação da reforma universitária da Lei nº 5540/68, a qual, junto com a reforma de 1º e 2º Graus, representa a retomada da educação como espaço importante da consolidação da hegemonia das classes dominantes.

Neste sentido, convém referir que a implantação destas reformas articula tríplice objetivos:<sup>13</sup> a) suprir as necessidades de mão-de-obra capaz de atender a ampliação do setor secundário e terciário; b) despolitizar tanto a universidade, quando a escola de 1º e 2º Graus; e c) diminuir os custos da educação, dada a necessidade de investimentos em áreas mais rentosas.

No que diz respeito à universidade, nas últimas décadas estes interesses têm-se configurado em ações do Estado que, de um lado apontam para um processo de empresariamento do ensino superior", numa crescente privatização da educação de 3º Grau (ver Revista ANDE, nº 2); e, de outro lado, implica no aumento gradativo da diferenciação entre as várias IES (instituições de ensino superior), transformando umas poucas em "centros de excelência" e a grande maioria em "universidades periféricas", simples reprodutoras de conhecimento<sup>14</sup> caso em que são enquadradas as Universidades do Amazonas.

Assim, como as demais IES do país, as Universidades da região Norte têm se caracterizado por sofrer um processo de pauperização que reflete a postura do poder público em desobrigar-se do financiamento das Universidades, deixando de assegurar condições reais para o empreendimento tanto do ensino, quanto (e principalmente) da pesquisa e da extensão (ver Cadernos ANDES, nº 2).

Portanto, não devemos perder de vista este contexto, para podermos compreender como, historicamente, vem sendo determinada a atuação das Universidades da região, tanto no que se refere à formação de profissionais (especialmente, aqueles destinados a atuar nos demais níveis de escolarização), quanto à efetivação de pesquisas necessárias ao conhecimento da realidade (em particular, a problemática educacional da área, tema deste trabalho).

O processo de "integração" (subordinação e dependência) da Amazônia ao desenvolvimento e fortalecimento do capitalismo, tanto a nível nacional quanto internacional, suscita a presença e a atuação da Universidade, enquanto instituição que cumpre um determinado papel na produção e reprodução das relações econômicas e sociais, postas pelo modo de produção capitalista.

Dois momentos merecem ser enfatizados na análise do desempenho das instituições de nível superior na Amazônia: a fundação da Universidade Livre de Manaus, em 1909 (e extinta em 1926, deixando apenas o Curso de Direito em funcionamento); e a criação da Universidade do Trópico Úmido/UNITU, em Manaus, em vias de efetivação. Estas duas Universidades surgem como necessidade das classes dominantes criarem seus "intelectuais orgânicos", isto é, aqueles intelectuais que dão a esta classe a "homogeneidade e a consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político" (Gramsci, 1981); bem como de obterem legitimidade às políticas do Estado para a Região, através do "respaldo científico".

A Universidade Livre de Manaus é decorrência do ciclo econômico da borracha. A atividade de comércio com o mercado internacional exigia a formação de recursos humanos capazes de suprir os quadros de um "aparelho urbano-burocrático e de serviços" constituído por agências bancárias, órgãos da burocracia estatal e empresas exportadoras/importadoras" (ver Araújo:1985, 310).

O fim do apogeu econômico da Amazônia, com a queda dos preços da borracha no mercado internacional e a concorrência da produção de outros países, altera as condições sociais, econômicas e políticas da região; assim como, a nível nacional, outra correlação de forças passa a exigir mudanças

no processo de implantação e funcionamento das instituições de ensino superior (Reformas "Maximiliano dos Santos" e "Rocha Vaz").

Estes fatores determinaram a extinção da citada Universidade, em 1926, fato que nos remete à questão de que a criação e sustentação de uma universidade não está fora da lógica que permeia o capitalismo: a lucratividade; isto é, em não havendo condições que garantam o retorno dos investimentos — feitos com objetivo de assegurar o processo de acumulação, não há reinvestimentos.

A Universidade do Trópico Úmido/UNITU surge num outro momento de ampliação das relações capitalistas na Amazônia, a que já nos referimos anteriormente. Para entendermos a criação dessa Universidade, precisamos referir, em primeiro lugar, que as condições históricas de implantação e desenvolvimento das Universidades federais da Região oportuna\* para o fato de que a essas Instituições foi confiada uma "missão", à qual elas têm estado efetivamente respondendo, qual seja: a formação de profissionais de segunda classe, simples "desembrulhadores" dos pacotes tecnológicos importados (Professores da UFMG, 1984), atendendo as necessidades imediatas do modelo econômico em expansão. Para os interesses hegemônicos em jogo, na formulação do atual modelo de universidade, não havia necessidade de que a pesquisa fosse desenvolvida, nem de que novas tecnologias fossem criadas dentro das universidades. Por isso, reiteradamente elas têm sido "acusadas" pelas próprias elites, de estarem "fora da realidade amazônica", o que justifica os reclamos por um outro modelo de universidade, mais eficiente e mais voltada para as questões regionais:

"permitam-me explicitar o meu pensamento sobre o que tem sido o Ensino em nosso Estado, desde o nível Primário até o Superior, e que não difere em nada do que é ministrado em toda a região amazônica. Em primeiro lugar, ele foi concebido segundo a ética e a visão de mundo de uma determinada classe social e reproduz muito mais os seus interesses de dominação do que fornece os instrumentos de ascensão social que propala, dentro de uma sociedade onde supostamente "as oportunidades são iguais para todos". Como difusor de valores, crenças e mitos de um mundo que não é o nosso, quanto mais nos formamos e nos capacitamos em suas instituições, mais estranhos vamos ficando à nossa própria realidade, e, às vezes, nos tornamos antagônico a ela. "Por fora do tempo, ou, em um tempo que não é o nosso", porque fomos alienados por esse processo ahistórico, sentimos-nos indiferentes aos fenômenos da nossa vida, daí a insegurança, a timidez e a inibi

\*leia-se aponta

ção diante dos desafios da circunatância. Para agravar ainda mais esse quadro, o ensino em nosso meio, tal como é praticado incute-nos nas consciências - o que é mais grave nas gerações mais jovens, um certo complexo de inferioridade, uma tendência de acharmos sempre superiores os valores e a técnica de outras culturas desde que portadoras dos atributos da dominação, e, às vezes, até pensamos, "melhor seria se tivéssemos nascidos em outro lugar e não neste". Do ponto de vista político, essa educação, se é que assim podemos chamar, desencoraja o espírito cívico dos cidadãos de participar da vida política do seu Estado e do seu País, como se vivessemos em um mundo determinado pela fatalidade e onde não restasse mais nenhum espaço para a interferência da liberdade humana.

A UNIVERSIDADE DO TRÓPICO ÚMIDO vem para mudar essa situação, ela será um dos instrumentos mais importantes da transformação cultural que prometi fazer junto com o meu povo".

(Governador do Estado do Amazonas, 1987)

Em segundo lugar, hoje, o tecido das relações sociais, na conjuntura brasileira, aponta para a existência de práticas sociais de várias tendências (ver Cury, 1986). Essas práticas estão postas também na Universidade, uma vez que ela é uma instituição que faz parte do jogo social. Desse modo, as lutas pela construção de uma universidade autônoma, livre das "formas de domínio que encarceram a capacidade intelectual de exercício da crítica" (Limoeiro, 1981,40) - postura defendida por tendências dentro das Universidades, a nível nacional - têm-na tornado menos única menos homogênea, em relação ao projeto social da classe dominante. Daí a necessidade do Estado compor e recompor espaços para a produção de saber que responda às necessidades imediatas dos grupos sociais hegemônicos e alicerce "cientificamente" a formulação das políticas para a Região.

A constatação desses objetivos, porém, não nos deve compelir a perder de vista a contradição que caracteriza o surgimento de uma IES na Amazônia. Se as afirmações acima nos remetem ao conjunto de forças sociais que pressionam de cima para baixo - objetivando o funcionamento dessa instituição atrelado aos seus interesses, é preciso situar o outro pólo da relação, referindo as forças sociais de baixo para cima, que vêm na Universidade a possibilidade real de elaboração de conhecimento em alto nível de complexidade, o qual possa ser-lhes útil nas suas lutas pelas transformações das estruturas sociais. Na situação de crescimento do ensino privado a nível de 30

Grau, para o projeto social das classes subalternas é muito importante a criação de uma universidade pública.

Com relação às Universidades federais da Amazônia, conforme já afirmamos, sua atividade principal tem estado circunscrita à área de ensino. A ênfase na formação de recursos humanos tem reduzido, de fato, a função desta Instituição à mera condição de consumidora/transmissora do saber produzido alhures, em detrimento da função de construção de crítica, atividade que envolve a questão do pensar e do conhecer a realidade, no processo de produção do saber, em que a prática e a teoria estão articuladas — ações estas que se consubstanciam na atividade de pesquisa.

Se à Universidade, enquanto instituição social de caráter público — dada a sua dimensão de universalidade no processo de produção e transmissão da experiência científica e cultural dos homens — cabe a construção/produção de "conhecimento verdadeiro e rigoroso da natureza e da sociedade", dando conta de responder às necessidades postas pelo processo social, no qual os homens necessitam "conhecer, discernir, explicar e entender seu próprio mundo" (Limoeiro, 1981), este papel não vem sendo desempenhado pelas Universidades da Amazônia, na medida em que o empreendimento da pesquisa ainda é esporádico:

"(...) a pesquisa ainda não se constitui em atividade rotineira e típica do trabalho docente" (Universidade do Amazonas, 1987-89).

"Das cinco instituições existentes, a pesquisa e a extensão são se concentram na UFPa e na FCAP, com preponderância nas áreas tecnológicas e biológicas. Nas demais Instituições, onde se inclui a FEP, essas atividades pouco (extensão), ou nada (pesquisa) vem sendo desenvolvidas" (Plano Estadual de Educação do Pará / 1987 - 1989).

Conforme está citado acima, a quase totalidade das investigações concentra-se em áreas como saúde, biologia e tecnologias voltadas para o aproveitamento de elementos vegetais e minerais. Nas áreas de conhecimento social ou de ciências do homem (em que se inclui a educação), há pouca produção e a maioria das pesquisas que têm sido efetivadas tem decorrido de iniciativas isoladas, ou por solicitação de outros órgãos (pesquisa de demanda), e cujo empreendimento tem requerido um esforço de persistência e teimosia para quantos têm tido interesse em realizá-las.

Podemos afirmar, então, que se a pesquisa vai mal, o ensino também vai mal. O trabalho de formar recursos humanos está ligado diretamente à necessidade da sociedade em produzir-se e reproduzir-se; processo este que

está integrado aos mecanismos de elaboração de conhecimento sobre a produção material, de distribuição, de apropriação e de uso desse conhecimento pelos grupos sociais. Mesmo para reproduzir as relações sociais de dominação — processo que a universidade desenvolve principalmente através da formação dos profissionais que irão mediatizar essa reprodução — a universidade precisa elaborar saber, precisa produzir e reproduzir conhecimento, como afirma Limoeiro (1981,35): "É na universidade que se pretende formar os quadros de nível mais alto de que a própria sociedade precisa. Neste sentido, a universidade se identifica como escola. Por outro lado, para que a universidade tenha condições de formar esses quadros, é necessário que ela própria se dedique à produção do saber — saber para a produção material e para a reprodução das relações sociais, respectivamente conteúdo e forma da formação escolar".

Na área específica da educação, somente na década de 80 é que começa a se verificar a conjunção de fatores sociais e políticos<sup>16</sup> que criam espaços onde a pesquisa pode melhor se desenvolver nas Universidades da região.

Neste contexto, podemos apontar, de um lado, a realização de encontros e de seminários de pesquisadores, onde se discutem condições de efetivação do trabalho de investigação, financiamento desses trabalhos, distribuição e alocação das verbas para pesquisa, atuação e papel dos órgãos financiadores, linhas de pesquisa e colonialismo interno; e, de outro lado, o próprio processo de organização política dos docentes articulado a nível nacional), ampliando a discussão das verbas e gestão das verbas para a educação, papel da universidade, autonomia e democratização das estruturas universitárias — como fatores que contribuíram e contribuem para a implementação da pesquisa educacional na região.

Porém, voltamos a afirmar, esta produção ainda é muito incipiente. Na grande maioria dos trabalhos, os eixos de investigação<sup>17</sup> incidem apenas na questão dos procedimentos didáticos; nas técnicas pedagógicas; na (in) adequação curricular, dos conteúdos e dos programas; na apreensão psicologizante do aluno e do professor, abstratamente tratados.

Dessa forma a pesquisa educacional produzida na região tem adotado uma postura teórica que aborda a educação de forma ensimesmada, encapsulada, sem apreender as imbricações da educação com as outras práticas sociais historicamente determinadas (questão esta a que já nos referimos no item anterior).

Na análise da atuação da Universidade, no quadro da educação

no Amazônin, não poderíamos deixar de abordar o empreendimento de dois projetos que recentemente foram implantados: o "Projeto Norte de Interiorização" e o "Projeto Norte de Pós-Graduação".

Criado a nível federal, o "Projeto Norte de Interiorização" objetiva expandir a abrangência da atuação das Universidades, a vários municípios das unidades federadas da Região Norte:

"... a interiorização da Universidade assume a conotação de necessidade premente que, se atendida, permitirá a ela não apenas voltar-se para as aspirações de grande parte do estado como abrirá a possibilidade de sua renovação e aproximação à realidade regional, contribuindo, ainda, para a efetiva fixação do pessoal qualificado no interior. Para atingir esses objetivos, a interiorização deve ser praticada em sua plenitude, com atividades de ensino, pesquisa e extensão e com programas direcionadas às necessidades regionais.

As ações de educação serão prioritárias no programa de interiorização da Universidade, elas são que deverão contribuir para o processo de transformação das bases econômicas e social dos municípios, operacionalizando experiências que estimularão práticas distintas das que atualmente determinam a estrutura de vida das comunidades" (UNIVERSIDADE DO AMAZONAS, 1987-1989).

Neste Projeto, as ações prioritárias dizem respeito a cursos de licenciatura curta e plena, para professores de 1º e 2º Graus da rede de ensino do interior; cursos de reciclagem; cursos de capacitação para formação de mão de obra especializada; projetos artísticos e culturais; e projetos de pesquisa aplicada, de forma que as instituições e a comunidade possam obter maior conhecimento das "questões e das potencialidades amazônicas" (UNIVERSIDADE DO AMAZONAS, 1987-1989).

A visão de educação que permeia este Projeto ainda está calcada na concepção que apresenta a educação como solução para os problemas sociais: a ação educativa desenvolvida no interior poderia "fixar o homem à terra", isto é evitar a "migração de profissionais para as grandes cidades". Também se justifica a ida de alunos e professores universitários para o meio rural, na medida em que assim poderiam "ver a realidade rural", dessa forma, o real/o concreto está sendo concebido na perspectiva positivista, em que o concreto é o palpável, o mensurável, o quantificável.

Em que pese a ótica ingênua na qual a interiorização está sendo concebida, este processo — através da qual a Universidade estabelece novas articulações e novos canais de ligação com os grupos sociais do interior do estado — representa a criação de espaço importante em que é possível à Universidade construir uma nova relação orgânica com estes segmentos so ciais; segmento estes que sistematicamente não têm tido acesso às ações em preendidas por esta Instituição.

O Projeto Norte de Pós-Graduação consiste na implantação e ampliação de cursos de pós-graduação "stritu sensu" - nível de mestrado e doutorado, em Universidades da Região. Também este Projeto deve ser analisado no bojo da contradição que ele encerra.

De um lado a pós-graduação tem servido para a formação de profissionais de alto nível necessários ao mercado de trabalho; e para garantir, pela seletividade, o valor e a representação social do trabalho desses profissionais, na medida em que, tem se expandido, consideravelmente, o número de formados a nível de graduação, desvalorizam-se os diplomas e os salários.

Por outro lado, a produção sistematizada de conhecimento nas Universidades brasileiras tem estado relacionada aos cursos de pós-graduação . Neste sentido, o Projeto Norte de Pós-Graduação configura-se como um mecanismo importante, através do qual as Universidades da Amazônia poasam criar espaços onde se possibilite a efetivação da pesquisa, mediante a consolidação de fatores — principalmente recursos financeiros e materiais — que dêem condições infraestruturais ao empreendimento dos trabalhos de investigação, de debate, de construção da crítica, de conhecimento da realidade amazônica.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

1.2. Educação e Trabalho

1. Esta tem sido a tônica de projetos como o PDRI (Projeto de Desenvolvimento Rural Integrado), no Amazonas; e Projeto Monhangara, nos estados do Amazonas, Acre e Rondônia — financiados pelo Banco Mundial.

2. Nesta concepção, a "marginalidade" é categorizada como a "falta de algo" que existe no setor "evoluído" e onde a desmarginalização seria efetivada na medida em que as sociedades fossem transpondo as diversas etapas históricas já de antemão delineadas na própria trajetória dos países evoluídos" (Kovarick: 1979,59).

3. Medida de impacto no setor secundário e terciário foi a criação da Zona Franca de Manaus, com estabelecimento de indústrias multinacionais na área.

4. Projeto Carajás, Projeto de Hidrelétricas, Projeto Jari, Projetos das grandes estradas (abertura e asfaltamento), Projeto da Serra do Navio, Áreas de garimpo e, potencialmente, o Projeto Calha Norte.

5. A municipalização do ensino de 1º Grau: determinada, principalmente, pelo art.175 da Constituição de 69 e pelo art.53 da Lei 5692/71.

6. O INEP/MEC está financiando diagnósticos do ensino de 1º Grau nos estados do Pará, Amazonas e Rondônia, bem como no Território Federal do Amapá; estes diagnósticos têm apresentado evidências das condições do funcionamento precário da escola pública nestas Unidades da Federação.

7. Segundo CARNEIRO (1977), já na década de 50 governos do Amazonas, apontavam a existência dos "problemas" educacionais atualmente constantes dos planos e projetos oficiais.

8. Foram consultados documentos (planos estaduais e mensagens à Câmara Legislativa) dos estados do Pará, Amazonas, Rondônia e Acre; bem como dos Territórios Federais de Roraima e Amapá.

9. Projetos empreendidos em 1987/1988: a) no Acre - "Projeto de Reformulação de Propostas Curriculares de 1º e 2º Graus"; Projeto "Além da Escola", de alfabetização de adultos; Projeto "Cartilha de alfabetiza

ção para a 1ª série da zona rural"; Projeto "Modalidade de atendimento em classes de recursos" para alunos bi e tri-repetentes da 1ª série do 1º Grau; "Projeto de Manutenção da rede física" para as escolas incluídas no Projeto Monhangara. b) No Pará: "Projeto Avante", Projeto de Assistência ao Estudante. c) No Amazonas: "Projeto Meu Filho", "Projeto de Escolas Agrotécnicas"; Plano de Preparação para o trabalho para os centros interescolares e salas ambiente"; "Projeto dos Institutos de Educação Profissional/IEP"; "Projeto de Reforma do Ciclo Fundamental"; "Projeto de Regionalização do Ensino" (livros-texto para municípios do Amazonas).

10. A "capacitação" dos profissionais da educação, principalmente no meio rural, não tem conseguido tornar estes profissionais capazes de ler e interpretar criticamente a realidade, de forma a situarem-se historicamente no seu tempo e no seu espaço, compreendendo os níveis mais amplos e complexos das relações sociais, para que possam, então, exercerem o papel de coordenar e dirigir o processo educativo na escola. Ao invés disso, a "capacitação" tem significado a transmissão de saber pronto, acabado e definitivo; isto leva os professores a meros produtores deste saber ou, no caso das técnicas e procedimentos pedagógicos, a desconsiderar as "receitas" e a usarem as mesmas estratégias a que já estão acostumados.

11. Além dos cursos profissionalizantes oferecidos nas escolas das cidades maiores, algumas experiências vêm sendo efetivadas para estender o 2º Grau ao interior dos estados. No Pará, "a expansão para o interior vem se dando principalmente a partir da criação do Sistema de Organização Modular que funciona em 38 Municípios e atende 13.000 alunos" (Plano Estadual de Educação). No Amazonas, tem sido realizados cursos intensivos que reúnem docentes do interior no "Centro de Treinamento Pe. José de Anchieta" em Manaus, para habilitação em magistério, em 10 meses. No Amazonas, Acre, Pará, Rondônia e Roraima tem sido desenvolvido o Projeto Logos II (de abrangência nacional) que só no Amazonas atua em 63 Municípios, promovendo cursos à distância para habilitar em magistério os professores Leigos da Região.

12. Na Região existem 02 Escolas Técnicas Federais (Pará e Amazonas) e 03 em vias de funcionamento (Acre, Rondônia e Roraima), além de 03 escolas técnicas particulares no Amazonas. Na área agrícola; no Pará existe a Escola Agrícola de Castanhal; e há escola agrotécnica em Rio Bran

UNIVERSIDADE DO AMAZONAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

49

co/AC; J4- Paraná/RO, Boa Vista/RR, Manaus/AM, Tefé/AM e Parintins/AM; ainda estão sendo construídas as escolas agrotécnicas de São Gabriel da Cachoeira/AM e Coari/AM - todas financiadas e administradas pelo poder público.

13. A análise dessas reformas educacionais está produzida por autores como FREITAG (1980), WARDE (78), CUNHA (75) e SAVIANI (1980), entre outros.

14. Este   o objetivo do "Projeto do Grupo de Estudo da Reformula o do Ensino Superior/GE:ES", constituído pelo Ministério da Educa o/MEC, do qual, embora não tenha sido aprovado, a filosofia tem permeado as a oes do poder público para o 3o Grau.

15. Não podemos incluir neste bojo as investiga oes do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos/NAEA, ligado   Universidade Federal do Pará, que têm apresentado significativa produ o científica na área da sociologia e antropologia.

16. Estas afirma oes baseiam-se nos relatórios de encontros e seminários de pesquisadores em educa o realizados em Cuiabá/MT (1982), Belém/PA(1984) e Manaus/AM (1984 e 1986).

## 2. POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS PARA A REGIÃO

Nesta parte do trabalho, sistematizamos questões apontadas em diferentes momentos dos itens anteriores, uma vez que abordar o quadro atual da educação na Amazônia é também referir as políticas educacionais implementadas pelo poder público. Por "políticas" estamos compreendendo tanto o discurso (planos, programas, projetos, pronunciamentos, etc.), quanto as ações (o conjunto de medidas efetivadas) das diversas instâncias responsáveis pela educação.

A primeira questão a resgatar é o sentido das políticas sociais em relação às políticas econômicas. Como afirma Saviani (1984), na fase de desenvolvimento do capitalismo monopolista no Brasil, principalmente depois do golpe militar de 64, o social (saúde, educação, habitação, transporte, salário, etc.) é subordinado ao econômico, na medida em que o Estado passa a considerar as questões sociais como problemas de "segurança nacional", e as medidas tomadas na área social visam a garantir condições (evitando, impedindo e eliminando a "subversão") necessárias para o desenvolvimento do modelo econômico de "interdependência".

Em segundo lugar, é preciso recolocar o centralismo autoritário que tem caracterizado a atuação do Estado neste período, impellido pelas necessidades postas pela própria reprodução do capitalismo monopolista no Brasil. O Estado tem interferido de maneira mais profunda e sistemática nas relações econômicas de produção, criando e recriando possibilidades para o funcionamento e a expansão do setor privado (tanto nacional, quanto multinacional), a concentração de capital; bem como para a reintegração da economia brasileira ao sistema capitalista mundial (ver Lanni, 1979 e 1986).

É, portanto, com o objetivo de "modernizar" (racionalizar) a economia e promover o "desenvolvimento" (formação de divisas, concentração de renda, obras infraestruturais para expansão do capitalismo monopolista, etc.) nacional que o Estado ampliou e fortaleceu suas estruturas político-administrativas (diferentes instâncias burocráticas, como as superintendências - SUDAM e SUFRAMA, por exemplo - os institutos, os bancos de desenvolvimento, etc.) e passou a usar o planejamento como forma de intervir em todos os setores da organização da sociedade, estabelecendo as diretrizes que, nacionalmente, devem encaminhar

as ações executadas em todos os níveis.

De outras palavras, estas afirmações querem dizer que as políticas especiais para a Amazônia - entre elas a política educacional - nada mais são do que políticas impostas de cima para baixo, elaboradas a partir das concepções e metas definidas pela política econômica, a nível federal. Neste sentido, não se pode perder de vista esta articulação, para caracterizar e compreender a forma como o poder público tem tratado a educação, em todos os níveis, na Região.

E, afinal, na Amazônia, como a educação - nos diferentes níveis de escolaridade - tem sido tratada pelo poder público? Entendemos que ao longo deste trabalho - a um determinado nível de aproximação próprio de um texto com esta natureza - já apresentamos uma resposta a esta questão. Tencionamos, aqui, organizar pontos que sistematizam as linhas gerais das nossas análises:

. A implantação das leis de diretrizes da educação nº 5540/68 (para o 3º Grau) e nº 5692/71 (para o 1º e 2º Graus) representou a adequação do sistema educacional, tanto do país quanto da Amazônia, às exigências do quadro econômico que se configura a partir de 64. Conforme já afirmamos anteriormente, os objetivos dessas Reformas consistiam em: formação de mão-de-obra para atender as necessidades da grande indústria em expansão, bem como ao processo de crescente terciarização; despolitização ("disciplinação") dos estudantes; e redução dos custos da educação, dada a necessidade de canalizar os recursos financeiros para investimentos mais rentáveis e de retorno a curto prazo.

. A profissionalização, realizada através dos cursos regulares e supletivos de 1º e 2º Graus, tem o sentido de treinamento num determinado "modo de fazer" de uma ocupação existente no mundo do trabalho. Na perspectiva do Estado, a educação para o trabalho (cursos profissionalizantes de 2º Grau, Projeto "Meu Filho"/AM, os Institutos de Educação Profissional-IEPs/AM, os Centros Interescolares/AM, as escolas técnicas e agrotécnicas, etc.) visa a ajustar os estudantes/trabalhadores às condições técnicas da produção ("formação de recursos humanos"); bem como às relações sociais, econômicas e políticas postas pelo modo específico de reprodução e ampliação do capitalismo na região.

A abordagem liberal e idealista da educação e do trabalho que caracteriza o ensino de 1º e 2º Graus está na base da separação entre educação geral (academista) e educação profissionalizante (para o trabalho); separação esta que reflete a dicotomia posta pela própria divisão social e técnica do trabalho, característico do modo de produção capitalista: trabalho intelectual e trabalho manual. Embora a Reforma do ensino de 1971 tenha apresentado um modelo educacional que postula a superação dessa oposição, concretamente, a escola pública de 1º e 2º Graus (pelas péssimas condições de trabalho nas escolas; pela forma inaceitável como os salários, a formação, a capacitação e a organização da carreira dos educadores tem sido implementada pelo poder público; pela absoluta insuficiência de verbas para financiar a expansão das vagas e prover as escolas com recursos materiais e didáticos suficientes ao funcionamento) não tem se mostrado capaz de possibilitar aos alunos nem o acesso à chamada formação geral - saber acadêmico de cunho humanístico, relativo às letras e às artes (o que, no discurso oficial, deveria ser o preparo para a realização de exames vestibulares e ingresso no ensino superior); nem mesmo o acesso a um saber tecnológico próprio de "modos de fazer" de ocupações específicas do mundo da produção. O que hoje os segmentos sociais das classes populares estão reivindicando é muito mais do que o cumprimento das prescrições legais de "formação integral", isto é, educação geral mais formação profissional - concretizadas de acordo com a ótica que descrevemos acima. A exigência do alunado por qualidade do ensino aponta na direção de uma educação que lhe dê um preparo teórico e político-prático, capaz de superar não apenas a "profissionalização estreita como o academicismo, um curso que lhe dê acesso tanto aos princípios teórico-metodológicos como às "formas de fazer". Resgatar a articulação entre escola e trabalho através da criação de uma proposta pedagógica que permita o acesso ao saber enquanto totalidade, ao mesmo tempo teórica e prática, é tarefa que se impõe" (Kuenzer: 1985, 20).

A menção às condições precárias de funcionamento da escola, nas zonas urbanas e rurais; à política de desqualificação e de desvalorização dos profissionais da educação; à existência de elevado número de professores leigos na Região (só no Amazonas, cerca de 90% dos professores rurais são leigos);

à situação de difícil acesso à escola; à baixa qualidade do ensino; ao elevado número de analfabetos; aos baixos níveis de escolaridade da população - quadro este ora descrito tanto no I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República, quanto no I Plano de Desenvolvimento da Amazônia da Nova República e no Plano Estratégico de Educação, Ciência e Tecnologia elaborado pelo MINTEP/SUPRAMA - remete-nos à concepção economicista de educação que tem sustentado as políticas educacionais nas últimas décadas. Em considerando a educação como um investimento, a lógica que tem movido as ações do Estado assenta-se na questão do custo: de um lado só se investe naquelas áreas mais rentáveis da educação<sup>1</sup>; de outro lado, é necessário realizar uma educação a baixíssimos custos, de modo que o maior volume de recursos públicos sejam canalizados para outros investimentos<sup>2</sup>. Como afirma Trigueiro Mendes (1983, 50), "o Estado não quer nem nunca quis resolver o problema educacional brasileiro. A educação do povo, ou é um gesto romântico, (...) ou é uma política realista, e então precisa alcançar níveis de generalidade e de qualidade que a definam como eficiente instrumento de promoção sócio-econômica, política e cultural. Tal política não se realiza sem uma tremenda carga de recursos e reforços, a qual só se justificaria na medida em que se transferisse ao povo o protagonismo de seu processo, em todos os planos que acabamos de mencionar".

A política do aligeiramento do ensino, caracterização feita por Saviani (1984) em suas análises da problemática educacional brasileira, nas últimas décadas, é uma outra dimensão da abordagem economicista da educação. O aligeiramento configura-se tanto pelo empreendimento de cursos (tanto para formação e capacitação, quanto para aperfeiçoamento e reciclagem) intensivos, apostilados, visando à titulação rápida, a baixos custos, veiculando conteúdos superficiais, desvinculados das práticas existentes, negando o saber produzido pelo trabalho dos educadores; quanto pelo processo de superficialização do ensino produzido nas próprias salas de aula dos cursos regulares de 1º e 2º Graus, determinado pelas condições objetivas de trabalho dos professores e dos alunos.

O Projeto Logos II, desenvolvido para capacitar professores leigos dos estados do Acre, Amazonas, Pará, Rondônia e Território Federal de Roraima, é uma das múltiplas formas de aligeiramento do ensino, na medida em que subme-

te os professores a um processo intensivo de simples memorização de conteúdos, apresentados como verdades prontas e acabadas, restando aos docentes apenas a função de reproduzi-los de forma reificada e acrítica.

• Em medidas como a regionalização do ensino; a ampliação do número de escolas profissionalizantes na zona rural, de acordo com a "vocaçãõ do interior" (Amazonas, Projeto de Escola Agrotécnica); e empreendimento de projetos como o PIRI e o Programa Monhangara - medidas estas a que já nos referimos nos itens anteriores - estão presentes tanto a concepção ruralista de "fixar o homem ao solo", para conter o êxodo rural; quanto os interesses do Estado em "modernizar" o campo. O objetivo expresso de efetivar "ações capazes de reduzir os desequilíbrios espaciais e setoriais existentes" (Amazonas, Projeto de Escola Agrotécnica) significa, concretamente a veiculação de finalidades ligadas ao interesse mais amplo do capital, em formar uma classe média rural, na mesma medida em que produz consumidores dos produtos industrializados nas cidades, e aumenta a produtividade no campo (ver Collins e Lappe, 1979).

• Um fator significativo para caracterizar as ações dos diversos níveis de administração da educação diz respeito à total ausência de procedimento de avaliação de planos, projetos e programas, de modo a explicitar questões como: a extensão concreta dos resultados alcançados; a quem se destinavam as ações implementadas; o que deixou de ser realizado; que concepções teóricas permeiam as propostas, etc. De acordo com Samuel Sá (1987), os relatórios e pronunciamentos oficiais não visam prestar contas das ações efetivadas e guardam uma visão quantitativista de políticas públicas, pois versam em cima de percentuais e dados numéricos, abstraídos das situações concretas, descontextualizados; por isso, esses dados são incapazes de dimensionar o impacto dessas ações nas estruturas sociais. Podem representar o aumento do número dos que passaram pela escola, sem que isso signifique uma mudança substancial no projeto de educação que tem sido desenvolvido para as camadas populares. Como afirma Trigueiro Mendes, "Tudo é feito, na educação, dentro do status quo disfarçado por uma política aumentativa que muda os números mas não muda as coisas numeradas. Não adianta mudar o número dos "escolarizados", se eles recebem na escola uma edu-

enção deteriorada e inadequada, com todas as repercussões econômicas, políticas, culturais" (Mendes: 1983, 60).

Além disso, como aponta Samuel Sá (1987), as "auto-análises" do governo, explicitadas em seus pronunciamentos e relatórios, uma vez que não passam por um processo de crítica e avaliação, podem apresentar dados que não correspondam, rigorosamente, às quantidades reais.

. O processo mundial de produção e reprodução do capitalismo, em que a economia brasileira e da região Amazônica assumem um papel específico, posto pela divisão social e técnica do trabalho a nível internacional, está como pano de fundo para a compreensão da forma como a pesquisa educacional tem sido desenvolvida e implementada na região, uma vez que fazer pesquisa/ciência, implica em alocação de recursos; e a questão dos recursos nos remete a quem os distribui, com que interesses, para que fins.

E quando se aborda a pesquisa em educação, pensa-se nas Universidades - e, principalmente, nas Faculdades e Centros de Educação - que devem representar, pelas próprias características, o locus mais importante de produção de conhecimento da realidade, mediante construção de saber "rigoroso e verdadeiro" (Limoeiro, 1981)

Aqui reafirmamos que, nas duas mais recentes décadas, no que se refere à educação, muito pouco foi produzido pelas Universidades federais do norte, em termos de dar respostas às necessidades emergidas do próprio movimento da sociedade - no sentido de equacionar, conhecer, compreender e apresentar alternativas de enfrentamento e de soluções a essas necessidades - pois, como afirma Limoeiro, "antes de mais nada deve ser marcada a relação entre a produção de conhecimento e as necessidades humanas" (Limoeiro, 1981, 32).

Num primeiro momento de apreensão do quadro da pesquisa educacional na região, começamos por situar a própria questão do privilegiamento do ensino e das atividades de administração, ao ser distribuída a carga horária dos docentes; da precariedade infraestrutural (falta de boas bibliotecas, dificuldades de acesso a documentos, periódicos, livros, etc.) da maioria das IES da Amazônia; e da própria política de não participação dos pesquisadores em eventos científicos; questões estas que têm sido apontadas pelos pesquisadores, co

mo fatores que vêm concorrendo para que "o empreendimento de projetos de pesquisa configure 'pesado fardo' para os que estão direta ou indiretamente com eles envolvidos" (Heige), 1986).

Sem dúvida, estas circunstâncias de falta de condições objetivas que no cotidiano concorrem para o reduzido empreendimento de atividades de pesquisa na região articulam-se com a política nacional de privatização do ensino e empresariamento das universidades, concomitante à política - que sub-repticiamente o MEC vem tentando implementar - de transformação da maioria das IES em "universidades periféricas", simples reproduzoras/transmissoras de conhecimento. Isto se verifica mais concretamente no processo de pauperização das universidades e crescente descaso do governo em atender as constantes solicitações dos docentes que têm reivindicado "o padrão único para a universidade brasileira" (Revista ANDES, nº 2, 12), para o que é necessário "um conjunto articulado e mínimo de condições de trabalho" (Idem) que possa ensejar o desenvolvimento da pesquisa articulada ao ensino.

Por outro lado, as agências de apoio à pesquisa na região - como CNPq, SUDAM, SUFRAMA - têm privilegiado áreas de ciências físicas e tecnológicas, em detrimento da área de ciências humanas em que se encontra a educação. O estabelecimento de linhas de estudos e pesquisas; bem como a celebração de convênios que ajustam o que a fonte pagadora pode financiar, têm consistido em mecanismos usados para desenvolver as áreas de interesse da política econômica.

Devemos também considerar a questão dos critérios utilizados pelas agências para aprovação dos projetos: um desses critérios tem consistido no "reconhecimento" acadêmico dos pesquisadores, conforme afirmações de membros da diretoria do INEP<sup>3</sup>, em reunião promovida por esse Órgão em Manaus, no ano de 1983. É evidente que essa postura tem repercussões no delineamento do quadro da pesquisa educacional na região, na forma como já referimos nos itens anteriores, isto é, uma produção escassa, cujos resultados não têm sido considerados na definição das políticas governamentais. A análise que Trigueiro faz, a respeito da política de pesquisa educacional no Brasil, já em meados da década de 70, permanece pertinente e nós a tomamos como referência final das reflexões acerca desta questão: "a pesquisa educacional entre nós não tem sido levada em conta pelos órgãos da política educacional, daí perder substância, conti

nuadamente. Além dos problemas epistemológicos de sua realização, a pesquisa educacional tem constituído uma atividade 'fora de foco', por vezes distanciada dos problemas centrais, nem sempre apta a fornecer à política educacional os subsídios e estímulos de que esta necessita; em revide, os órgãos da administração a ignoram, formando-se dessa maneira, um círculo vicioso: quanto menos objetiva a pesquisa, mais marginalizada por esses órgãos; e quanto mais desprestigiada, mais 'fora de foco', e assim sucessivamente" (Mendes:1983,72).

### NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Na região, algumas medidas que sinalizam o privilegiamento de certas áreas educacionais são: a) crescente inversão de recursos em áreas técnicas, como mineração e agricultura (criação de escolas técnicas, por exemplo); b) a nível de 3º Grau, cursos como geologia têm recebido recursos financeiros abundantes, para garantir o preparo adequado dos alunos com excursões, pesquisas, etc.; c) órgãos como a SUPREMA vêm investindo em cursos de áreas tecnológicas, com vistas à "formação de inteligências" para a região.
2. Referimo-nos a investimentos mais rentáveis a curto prazo, que dê em maior visibilidade política aos administradores, necessários à infraestrutura de expansão do capitalismo na Amazônia, como por exemplo: construção de hidrelétricas e de grandes estradas.
3. Na comemoração dos 50 anos de atividades do INEP, em reunião realizada em Manaus, no dia 16 de agosto de 1980, o discurso do atual diretor ressaltava que esse Instituto financiou pouquíssimas na região e não chegou a beneficiá-la - como o fez a outras regiões do país - com a construção de Centros de Pesquisa. Na Amazônia, a atuação do INEP consiste fundamentalmente: a) na construção do Centro de Treinamento Pe. José de Anchieta, para professores do 1º e 2º Graus, em Manaus; e b) mais recentemente, no financiamento de pesquisa de demanda (Diagnóstico do Setor Educação).

### 3. CONCLUSÕES, PERSPECTIVAS E SUGESTÕES

Ao longo deste trabalho, fomos traçando com base nas informações disponíveis sobre as ações governamentais e, de forma ainda preliminar e até precária, o quadro geral em que se situa a educação na Amazônia. Seria muito pretensioso afirmar que tratamos da "Questão da Educação da Amazônia", uma vez que ela envolve uma gama infinita de problemas impossíveis de serem abordados na sua totalidade. O próprio tempo de que dispúnhamos para fazer este trabalho, bem como a quantidade e a qualidade das informações imprescindíveis como fonte de análise e descrição dessa questão, não permitiram uma abordagem mais ampla.

Inventamos o tempo para escrever este documento e, antes disso, para buscar, ler, discutir e selecionar tudo que fosse útil para darmos esse passo na direção de oferecer nossa contribuição ao debate dessa problemática. Neste sentido, o trabalho tem limitações que poderão ser superadas em outro momento, especialmente a partir da discussão ampla das questões que aqui apresentamos e de outras que foram abordadas. Depurá-las, com base em debates e estudos mais rigorosos, será de fundamental importância para a definição de rumos de uma política de Ciência e Tecnologia que tenha por princípio o não alijamento da Amazônia e, dentro dela, das ciências humanas (educação, ciências sociais, etc.), em relação aos incentivos que tem de ser oferecidos ao desenvolvimento e produção de conhecimentos, que possam responder às necessidades sociais.

Temos presente hoje que a própria definição de uma política de ciência e tecnologia pode representar mais uma forma de intervenção, visando à completa "integração" da região. E, neste sentido, ela poderá vir a ser uma política científica que, enquadrada dentro de uma política de "modernização dependente" exige certa diversificação e intensificação do sistema científico e de formação de recursos humanos qualificados, ainda que unicamente para consumir tecnologia estrangeira, evitando assim os pontos de estrangulamento que poderiam prejudicar a meta geral da expansão econômica (ver Morel: 1979). Todavia, sabemos que sem uma política traçada e que assegure à área de ciências humanas o espaço suficiente, a fim de haver a possibilidade real de que ela assuma "a dianteira das propostas para que não sobrevivam o dito 'a ciência vai bem mas

o povo vai mal' ou o impasse da Índia que tem energia nuclear e muitos pós-graduados de ciências exatas e não resolve seus conflitos étnicos e suas necessidades como a fome e a violência" (Sá: 1986, 66), será impossível romper com a meritocracia que tem caracterizado a distribuição de recursos para a pesquisa dentro da região, e do centro-sul em relação à Amazônia.

Fugamos por uma política que, essencialmente, nela estejamos partilhando de sua excelência, e não à mercê dos privilégios que outras áreas de conhecimento, mesmo na Amazônia, já exibem como uma conquista particular dos "cientistas", assim reconhecidos, por haverem obtido uma formação (exata) fora da área das ciências humanas. É necessário expurgar da definição de uma política científica e tecnológica a idéia de uma "tanatoeracia da ciência e da técnica que compõem uma 'cidade de extralúcidos regionais (os cientistas), embora cegos à totalidade' (L. Serres)" (Japiassu: 1983, 18). Segundo a visão aristotélica, os filósofos seriam moralmente melhores do que os outros cidadãos para o exercício da política, a qual, na interpretação de Japiassu, "pode constituir um estereótipo interessante para certos intelectuais". Nessa medida, em que condições a ciência poderá continuar emergindo na Amazônia, se predominar, em detrimento do direito comum, as vantagens para alguns? Se a definição e a implantação de uma política paurar-se pelo dogmatismo das concepções racistas, portadoras de um modo de pensar os homens que vivem na Amazônia como perenemente condenados a níveis baixíssimos de desenvolvimento cultural e científico?

À propósito desta questão, é interessante notar que o modo de pensar os homens que vivem na Amazônia - o qual tem sido expressado principalmente em exposições fotográficas nos Museus (vide o "Museu do Homem do Norte", em Manaus), ou retratado nos livros didáticos (lições sobre os "tipos humanos") - reveste-se, reiteradamente, de uma conotação folclórica, ideológica, escondendo o sentido real da sua subordinação, nas relações de produção, ao mesmo tempo em que são (homens) desfigurados, despersonalizados, referidos abstratamente. Nesses museus e livros, o "homem amazônico" é sempre apresentado como trabalhador braçal do meio rural (referido como seringueiro, pescador, lenhador, mateiro, balateiro, roceiro, vaqueiro do Marajó, rebeirinho), mesmo da zona urbana (como a fotografia que exhibe o carregador que sobe a ladeira da feira da Panair, em Manaus, com mais de trinta cachos de banana às costas, o peixeiro,

ou o homem que faz carretos na praça do mercado). Além disso, conhecemos de longa data o tradicional estereótipo que o rotula como "preguiçoso"/"indolente", "promíscuo" e sem vontade de progredir.

Essa forma de pensar as relações sociais, como meramente funcionais, esboçava o modo de inserção da Amazônia na divisão social e técnica do trabalho. E, considerada no seu "atraso" em relação aos centros "mais desenvolvidos", bem como a nível intrarregional, dividida em Amazônia Oriental (mais desenvolvida) e Amazônia Ocidental (mais atrasada), já pudemos sentir os efeitos das políticas que "favorecem o desenvolvimento extensivo do capitalismo" aqui. Seria esse modo de pensar sobre o homem que vive na Amazônia um determinante para se estabelecer, de cima para baixo, a falta de apoio e fomento à pesquisa, à iniciação científica, à emergência da ciência nesta região?

Tem se tornado corrente a prática de considerar o homem do vale amazônico de modo abstrato ou "escasso". Hagley diz que "As clássicas narrações de H.W. Bates, Alfred R. Wallace, do tenente William Herndon, de Louis Agassiz e outros, que descreveram o grande vale, fazem referências surpreendentemente escassas ao homem e às questões humanas". Do seu ponto de vista, esse desvio das atenções em relação ao homem e às questões humanas se devia à exótica magnificência do panorama tropical (Hagley: 1957, II). Retirar do centro das atenções o homem historicamente situado nesta região, parece-nos uma posição política que fortemente tem mascarado os planos implantados nela. É a constituição de uma política científica, hoje, tem de fundamentalmente romper com essa prática e tomar como sua referência maior o homem e as questões humanas até então relegados.

Neste sentido, a partir das análises empreendidas neste texto, julga nos ser possível apontar algumas sugestões que possam orientar um debate futuro da "questão da educação na Amazônia", na direção de pensar:

1. A formulação de uma política de Ciência e Tecnologia encaminhada na direção acima definida, isto é, uma política que se caracterize pela:
  - assunção das Ciências Sociais como área do saber, imprescindível à construção de conhecimento que responda às necessidades dos ho-

mentes amazônicas;

- . garantia de recursos, de fomento e de incentivos necessário e suficientes ao empreendimento da pesquisa na região, entendida como mediadora na formulação de propostas alternativas para enfrentamento das questões emergidas no processo de produção da existência dos homens amazônicos;
- . conversão do homem amazônico em centro das decisões, ou seja, como ponto de partida e de chegada das determinações constantes dos planos.

2. A priorização de estudos que analisem:

- . as formas concretas de articulação da educação de 1º e 2º Graus com as estruturas sociais: organização do processo produtivo, distribuição das ocupações, desenvolvimento econômico e social, crescimento demográfico, mobilidade populacional;
- . as relações entre trabalho e educação, visando explicitar a articulação entre o saber e o processo produtivo, e a da ciência com a produção;
- . as formas "alternativas" de incorporação dos que estão sendo excluídos do seu direito à educação, os quais, enquanto uma demanda existente, tem sido alvo de propostas de escolarização, em que mais do que beneficiários são vítimas que a escola finge atender;
- . o núcleo de conhecimentos necessários à formação do educador, cujos fundamentos teórico-metodológicos devem ser a base do trabalho educativo, superando os formalismos das especializações nutridas pela divisão do educador e da educação;
- . os programas de regionalização do ensino, buscando restabelecer o elo perdido entre o que há de diversidade/especificidade na cultura e sua universalidade.

BIBLIOGRAFIA

- ALBUQUERQUE, Maria José. Os técnicos na produção dos ribeirinhos do Amazonas. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro, IESAE/FGV, 1984.
- AMAZONAS. Mensagem do Governo do Estado à Assembléia Legislativa. Manaus, 1987.
- \_\_\_\_\_. Mensagem do Governo do Estado à Assembléia Legislativa. Manaus, 1988.
- \_\_\_\_\_. Relatório de Trabalho - GT/Universidade do Trópico Úmido. Manaus, 1987.
- \_\_\_\_\_. Secretaria da Educação e Cultura. Ações do Promunicípio - 1978/1981.
- \_\_\_\_\_. Secretaria da Educação e Cultura. Informativo II. Manaus, 1988.
- \_\_\_\_\_. Secretaria da Educação e Cultura. Plano de Metas/ 1987-90. Manaus, 1987.
- \_\_\_\_\_. Secretaria da Educação e Cultura. Plano de Preparação para o Trabalho para os Centros Interescolares e Salas Ambientais. Manaus/A..
- \_\_\_\_\_. Secretaria da Educação e Cultura. Projeto: Escola Agrotécnica - São Gabriel da Cachoeira. Manaus, 1988.
- \_\_\_\_\_. Secretaria da Educação e Cultura. Projeto Meu Filho. Manaus, 1988.
- \_\_\_\_\_. Secretaria da Educação e Cultura. Proposta de Política para o Ensino de 2º Grau. Manaus, 1987.
- \_\_\_\_\_. Secretaria da Educação e Cultura. CAE, Núcleo de Recursos Tecnológicos - S.TEA. Descobrimos Parintins; Integração Social, 3ª série. Manaus, SEDUC, 1983.
- \_\_\_\_\_. Secretaria da Educação e Cultura. Núcleo de Recursos Tecnológicos. Careiro; Estudos Sociais, 3ª série. Manaus, SEDUC, vol. I e II, 1985.
- \_\_\_\_\_. Itacoatiara; Estudos Sociais, 3ª série. Manaus, SEDUC, vol. I e II, 1984.
- \_\_\_\_\_. Silves; Estudos Sociais, 3ª série, Manaus, SEDUC, 1987.
- \_\_\_\_\_. Secretaria da Educação e Cultura/Instituto de Educação Rural do Amazonas. Educação para o Meio Rural do Amazonas; Textos da 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série do 1º Grau. Manaus, SEDUC, s.d.
- ARAÚJO, Nice Ypiranga Benevides de. O milagre dos Manauaras: Zona Franca de Manaus. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, IESAE/FGV, 1985.
- BADER, Clara Elizabeth S. e OLIVEIRA, Maria da Glória de Queiroz. Educação Ambiental para Alfabetizar. Rio Branco, UFAC/IFECAO, 1985.
- BARRETTO, Elba de Sá. "Política educacional e educação das populações rurais".

- In: MADEIRA, F.H. e NELLO, G.N.(org.). Educação no América Latina - os modelos teóricos e a realidade social. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1985.
- DESSA FREIRE, José Ribamar. "Da fala boa ao português na Amazônia brasileira". Revista Ameríndia, nº 8, 1983.
- DITTENOURT, Freida. "Apresentação". In: Amazonas. SEDUC/IERAM. Educação para o meio rural do Amazonas: Currículo de 1ª a 4ª série do 1º Grau. Manaus, ed. BRASIL. I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República - 1986/1989.
- \_\_\_\_\_. Ministério do Interior/SUFRAMA. Plano Estratégico de Educação, Ciência e Tecnologia. Manaus, 1987.
- \_\_\_\_\_. LINTER/SUDAM. I Plano de Desenvolvimento da Amazônia da Nova República. CADERNOS ANDES nº 2. Juiz de Fora, 1986.
- CALAZANS, Maria Julieta Costa. "A escola na integração sociedade civil/Estado - um fórum para encaminhamento das lutas dos professores". In: Em Aberto. Brasília, INEP/MEC, 6(34), abr./jun., 1987.
- \_\_\_\_\_. Educação: articulando teoria e prática - a preparação de planejadores. Rio de Janeiro, IESAE/FGV, 1988, mimeo.
- CARNEIRO, Valdete da Luz. A formação dos recursos humanos para o ensino de 1º Grau no estado do Amazonas. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, IESAE/FGV, 1977.
- CASTRO, Josué. Geografia da Fome. Rio de Janeiro, Antares/Achiamé, 1980.
- CEDI. Educação popular: Alfabetização e primeiras contas - Experiências na elaboração de material didático para adultos. São Paulo, Cia. Ed. Joruês, Cadernos do CEDI 13, jun./1984.
- COLLINS, Joseph e LAPPE, Frances Moore. "Mito da ajuda aos mais pobres e armadilha do endividamento. O Banco Mundial e o 'desenvolvimento agrícola' do terceiro mundo". In: Le Monde Diplomatique. Paris, v.26, nº 303, 1979.
- CUNHA, Luis Antônio. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- CURY, Jamil. "Tendências do Ensino hoje no Brasil". In: Educação e Sociedade. São Paulo, Cortez e Autores Associados, nº 25, 1986.
- FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade. São Paulo, Cortez e Moraes, 1980.
- GRAMSCI, Antônio. Obras Escolhidas. São Paulo, Martins Fontes, 1978.

- GIAMSCI, Antônio. Os intelectuais e a organização da cultura. São Paulo, Circulo do Livro, 1981.
- IANNI, Octávio. Ditadura e Agricultura. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.
- \_\_\_\_\_. Estado e Planejamento Econômico no Brasil (1930-1970). Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1986.
- IBGE. Anuário Estatístico de 1986.
- INEP. Programa Diagnóstico do Setor Educação. Grupo de Trabalho: CURY, Jamil et alii. Projeto: A necessidade de um outro estilo de diagnóstico. Brasília, s.d., mimeo.
- JAPIASSU, Hilton. A Pedagogia da Incerteza. Rio de Janeiro, Inago, 1983.
- KOVARIK, Lúcio. Capitalismo e Marginalidade na América Latina. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.
- KUENZER, Acácia. "A universalização da educação básica: em busca de uma nova metodologia para o diagnóstico das necessidades educacionais". In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, INEP/MEC, 67(155), 1986.
- \_\_\_\_\_. "O aluno trabalhador e o ensino profissionalizante". In: Revista Bimestre. Brasília, INEP/MEC/CENAFOR, 1(1), out., 1986.
- LETTIERI, Antônio. "A fábrica e a escola". In: GORZ, André (org.). Crítica à Divisão do Trabalho. São Paulo, Martins Fontes, 1980.
- LIMOEIRO CARDOSO, Miriam. "Universidade e estrutura social". In: Cadernos de Cultura da USU. Rio de Janeiro, USU, 3(3), 1981.
- \_\_\_\_\_. "O conhecimento e a realidade". mimeografado, s.d.
- MARTINS, José de Souza. Expropriação e Violência. São Paulo, Hucitec, 1980.
- MARX, K. Economia. Coleção Grandes Cientistas Sociais, nº 31. São Paulo, Ática, 1982.
- MENDES, Durmeval Trigueiro. "Condições e pressupostos da mudança na política educacional". Rio de Janeiro, IESAE/FGV, mimeo., 1974.
- \_\_\_\_\_. "Existe uma filosofia da educação brasileira?" In: MENDES, D. T. (coor.). Filosofia da Educação Brasileira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983.
- NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade na Primeira República. São Paulo, EPU/MEC, 1974.

- OLIVEIRA, Francisco. Elogia para uma Re(lí)gião. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
- PARÁ. Secretaria da Educação e Cultura. Plano Estadual de Educação - 1987/1990. Belém, 1987.
- PROFESSORES DA UFMG. "A Universidade Brasileira e a relação com o Projeto de Desenvolvimento". In: Revista ANDE. São Paulo, nº 2, 1981.
- RODÔNIA. Secretaria de Estado da Educação. Plano Estadual de Educação - 1986/1988.
- SA, Samuel. Mestres e Doutores: Seu campo de forças (e fraquezas) na Amazônia. Belém, UFFa/CAPES, CNPq, 1986, mimeo.
- \_\_\_\_\_. Políticas Públicas de Saúde na Amazônia. Caderno de Campo. Rio de Janeiro, 1987, mimeo.
- SALGADO, Umbelina. "Educação e Transição demográfica política para o ensino de 2º Grau". In: Educação e Transição Demográfica. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986.
- SANTOS, Roberto. História Econômica da Amazônia (1800-1920). São Paulo, T. A. Queiroz, 1980.
- SCHIAFF, Adam. História e Verdade. Lisboa, Estampa, 1977.
- SAVIANI, Dermeval. Educação do Senso Comum à Consciência Filosófica. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1980.
- \_\_\_\_\_. "O nó do Ensino de 2º Grau". In: Revista Bimestre. Brasília, INEP/MEC/CENAFOR, 1 (1), outubro/86.
- SILVA, Garcilenil do Lago. Educação na Amazônia Colonial. Manaus, SUFRAMA, 1985.
- UNIVERSIDADE DO AMAZONAS. Contribuição da Universidade do Amazonas ao Plano Diretor de Educação, Ciência e Tecnologia da SUFRAMA - 1987/1989.
- WAGLEY, Charles. Uma comunidade Amazônica. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1957.
- WARDE, Miriam. Educação e Estrutura Social. São Paulo, Cortez e Moraes, 1978.
- WEIGEL, Valéria. "A Pesquisa na Faculdade de Educação". In: Informativo FAGED, Manaus, ano 1, nº 1, 1986.
- WILLADINO, Gildo. Atlas da Educação no Brasil. Rio de Janeiro, FAE, 1985.
- WITTER, Geraldina Porto. Cartilha da Amazônia; livro do aluno. Manaus, CPq/UNICT, 1979.