

DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM FACE DA EXPANSÃO CAPITALISTA NA AMAZÔNIA¹

ANTÔNIO CARLOS MACIEL²

RESUMO: O artigo tem por objetivo analisar, sob a perspectiva marxista, os desafios da formação docente em face da expansão capitalista, ocorrida na Amazônia a partir de 1970. Para tanto, utilizou-se da técnica de leitura analítica para identificar os fundamentos históricos para um posicionamento crítico diante do Estado burguês, bem como para revelar as especificidades da expansão capitalista na Amazônia, cuja consolidação demanda novas estratégias de formação docente para atuar na região. Tendo por base as concepções de humanização, emancipação e politecnicidade, caras ao pensamento marxista, a análise chegou à conclusão de que somente uma práxis emancipatória, pelos educadores comprometidos com estes ideais, pode enfrentar os desafios postos à formação docente na atualidade.

Palavras-chave: Formação Docente. Humanização. Emancipação. Politecnicidade. Amazônia.

CHALLENGES OF TEACHER EDUCATION IN THE FACE OF CAPITALIST EXPANSION IN THE AMAZON

ABSTRACT: This article aims to analyze, under the Marxist perspective, the challenges of teacher education in the face of capitalist expansion, which occurred in the Amazon since 1970. For this purpose, it was used the analytical reading technique to identify the historical background to a critical position on the bourgeois state and to reveal the specifics of capitalist expansion in the Amazon, which consolidation demands new teacher training strategies to act in the region. Based on the humanization conceptions, emancipation, and polytechnic, costly to Marxist thought, the analysis concluded that only an emancipatory praxis, by educators committed to these ideals, could confront the challenges posed to the teacher education today.

Keywords: Teacher Education. Humanization. Emancipation. Polytechnic. Amazon.

¹ Texto-base da Conferência “O papel da Universidade na implementação das políticas públicas educacionais: responsabilidades e desafios”, realizada no III Encontro Presencial do Curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação do Estado de Rondônia, em Porto Velho, no dia 03 de julho de 2015.

² - Doutor em Educação. Professor do PPGE/UNIR, Professor Visitante na UNICAMP - maciel_ac@hotmail.com.

*DESAFIOS DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO FRENTE A LA
EXPANSIÓN CAPITALISTA EN LA AMAZONÍA*

RESUMEN: En este artículo se analiza, bajo la perspectiva marxista, los desafíos de la formación del profesorado frente a la expansión capitalista, que tuvo lugar en la Amazonía desde 1970. Para eso, se ha utilizado la técnica de la lectura analítica para identificar los basamentos históricos hacia una actitud crítica frente al Estado burgués, y además revelar los detalles de la expansión capitalista en la Amazonía cuya consolidación exige nuevas estrategias de formación del profesorado para actuar en la región. Teniendo en cuenta la humanización de las ideas, la emancipación y la politécnica, debido al pensamiento marxista, se ha concluido con el análisis que sólo una praxis emancipadora, por los educadores comprometidos con estos ideales, puede hacer frente a los retos que se plantean a la formación de profesores en la actualidad.

Palabras clave: Formación de Profesorado. Humanización. Emancipación. Politécnica. Amazonía.

Introdução

O tema, “O papel da universidade na implementação das políticas de formação”, proposto para a conferência ao Terceiro Encontro Presencial do Curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação do Estado de Rondônia, possibilitou pensar os desafios da formação docente, pela perspectiva da politecnicidade, mas não a formação em geral, e sim uma formação geográfica e culturalmente localizada. Primeiramente, porque não se trata só do papel da universidade frente à formação docente, mas também das responsabilidades docentes, responsabilidades individuais e sociais daqueles que se encontram em formação.

De pronto, não é interessante saber qual o papel da universidade, sem antes saber qual o papel dos educadores, entre os quais este autor se inclui? Ora pois, quais as implicações da transferência de responsabilidade só para a universidade? Não é uma ironia da história, se ter tanta aversão ao socialismo, mas, ao mesmo tempo, se esperar tanto do Estado, e logo de um Estado Neoliberal? Que formação universitária é essa que não sabe e não quer saber da história de sua própria classe? Como legislar e orientar, sob a legalidade democrática, a implementação de políticas educacionais, desconhecendo a natureza brasileira do Estado e da sociedade capitalistas? Diante da realidade brasileira, que compromissos e prioridades devem ser assumidos com a questão regional? Seriam os conselheiros cães-de-guarda do Estado ou é possível, mesmo no âmbito dos conselhos, uma prática educacional que leve à melhoria da qualidade da escola pública e, portanto, a um compromisso efetivo com as classes trabalhadoras? Na

historiografia educacional brasileira, tem-se uma proposta que possibilite uma formação compromissada com a classe, com a região e com o próprio desenvolvimento humano do homem e que, portanto, reúna o universal e o particular na individualidade social?

Pensa-se, já que as respostas não são fáceis (e se as respostas não são fáceis, pode-se imaginar quão difícil seja a mudança de prática), que, hoje, se tem alguns indicadores e conhecimento sistematizado para atitudes mais coerentes com a qualificação da escola pública, a partir do compromisso com a formação continuada da docência. E esses indicadores e conhecimentos sistematizados são apresentados a seguir.

A Imperiosa Necessidade de Posicionar-se frente à Natureza Brasileira do Estado e da Sociedade

A nenhum profissional que atua no sistema educacional é dado o direito de desconhecer a essência da Instituição na qual está inserido: o Estado, que não é qualquer Estado é o Estado capitalista, apelidado no momento presente de Estado Neoliberal. Em primeiro lugar, porque essa essência tem a mesma natureza da sociedade de classes, fundada pelas determinações do capital. Desconhecer esse princípio é um equívoco crasso, inimaginável para um conselheiro educacional, mesmo e apesar do bombardeio ideológico imposto pelos setores governantes a serviço das classes dominantes³. O caráter reprodutivo das Instituições de Estado e de governo não pode jamais ser desconhecido por dirigentes educacionais: a opção pelo cargo, por indicação ou por eleição, não lhes permite esse pretexto, a não ser como hipocrisia.

Em segundo lugar, porque a história das Instituições educacionais do Estado capitalista tem um percurso que, no essencial, cumpre uma trajetória, cujo fim é discriminação e a marginalização das classes trabalhadoras e populares (SAVIANI, 1984). Assim, nos períodos revolucionários da burguesia, essa acena, mas apenas por certo tempo, para um sistema de ensino uni-

³ Provavelmente, se você estiver pensando: “o discurso da inculcação ideológica é um discurso ultrapassado”, cuidado! A crença no Estado benfeitor da convivência solidária entre as classes, que clama para que a família, os amigos e a comunidade participem da escola para que esta se torne “cidadã”, é mais que um sintoma de que o poder de persuasão do Estado, tal qual uma demonstração pentecostal, o arrebata para as suas hostes (NEVES, 2005).

versal (LOPES, 1981). O caso da revolução burguesa na França é clássico e o da brasileira é exemplar⁴. Durante o processo de consolidação dos Estados burgueses e, portanto, de aperfeiçoamento desse Estado, os sistemas educacionais tomam um rumo contrário ao do ensino universal. Nesse momento, o sistema educacional começa o processo – definitivo – de reprodução cultural, de acordo com a estratificação social, por meio de dois movimentos contrários, porém, complementares: o da divisão entre o público e o privado, e o da subdivisão qualitativa da escola pública.

No caso brasileiro, ao contrário do clássico caso francês, o processo educacional se dá lentamente durante o desenvolvimento do próprio processo revolucionário que, em termos político-econômicos, de acordo com a historiografia de referência (FERNANDES, 1981; ROMANELLI, 1980; SAVIANI, 1982; TAVARES, 1977), vai da substituição de importações ao regime militar implantado em 1964 e, em termos educacionais, até 1971. Assim, durante esse interstício de tempo, o problema educacional brasileiro não é determinado pelas contradições entre o público e o privado, simplesmente porque o público houvera se tornado privado⁵. Sem embargo, na medida em que a revolução burguesa no Brasil se processava por meio de conchavos espúrios entre as elites e entre estas e as classes médias, sempre conspirando golpes, tentativas de golpes e pseudorrevoluções, sem quase nenhuma participação popular, o ensino público, também, não passava de mais um item na mesa de negociação no empório das “novas” classes dominantes do Brasil pós 1930.

Somente a partir dessa perspectiva é possível compreender, porque até a década de 60 do século XX, o ensino público no Brasil era de qualidade indiscutível. Também pudera: as

⁴ Os estudos e a crítica sobre os desdobramentos do sistema educacional francês, decorrentes da revolução burguesa naquele país são conhecidos quase à exaustão, entre os quais Althusser (1980), Bourdieu e Passeron (1982), Saviani (1984), Snyders (1981).

⁵ Para entender a proposição “o público houvera se tornado privado”, é necessário enxergar o período através da lupa da contradição entre qualificação versus restrição de acesso à escola pública. Somente assim, pode-se ver com clareza que, no período referido, embora a escola seja pública, o acesso é restrito às classes médias, logo é uma escola apropriada por estas classes. Essa é a natureza da escola pública, de fato existente, e um dos motivos subentendidos pelos quais Sanfelice (2005, p. 100-104) a denomina de Estatal e não de Pública. Os embates em torno da primeira LDB entre liberais renovadores, de um lado, e liberais conservadores e católicos, de outro, transformam-se na luta entre o público e o privado muito mais por razões econômicas dos que defendiam ou resistiam à modernização (AZEVEDO et al., 2010; SANFELICE, 2007) do que ideológicas (SAVIANI, 2007b), mas não se constitui, nesta análise, na contradição fundamental do período, particularmente porque se distingue a escola existente (real) do pensamento sobre a escola que existirá (ideal).

classes médias⁶ controlavam o ensino público para seus filhos, combinando duas estratégias que deixariam até Maquiavel ruborizado: a rigorosa regulação do acesso, pela via da redução do oferecimento de vagas, e a não menos rigorosa seleção ao término do ensino primário, via exame de admissão. Esse é o motivo pelo qual até a reforma do ensino básico de 1971, o ensino privado, e suas consequências nefastas para a qualidade do ensino público, não era um problema de política educacional: para as elites, se assim preferissem, havia uma reduzidíssima rede nacional de ensino privado de ótima qualidade; para as classes médias, a restrita rede de ensino público com a qualidade que lhes satisfazia; e ao povo, bom, ao povo restava o ensino primário (quando muito) ou por milagrosas exceções, a escola secundária, além, é claro, do ensino profissionalizante, não raramente provido pelo sistema “S” do Serviço Nacional de Aprendizado Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

Porém, desde os anos 1950, os movimentos sociais, em particular, o sindical e o estudantil, orientados pelos diversos partidos de esquerda⁷, pressionavam cada vez mais as elites governantes, representativa da claudicante burguesia nacional e das empedernidas oligarquias agrárias, para democratizar a educação. O resultado é de todos sabido. O golpe militar de 1964 representou o solapamento das liberdades democráticas e da participação popular nos rumos que a sociedade tomaria nas próximas duas décadas. Apesar disso, todavia, o arranjo político surgido do golpe não pode manter inalterada a estrutura educacional. Com efeito, tanto a reforma universitária levada a efeito pela Lei 5.540/68, quanto a reforma da educação básica instituída pela Lei 5.692/71, determinaram o fim da velha forma compactuada de controle do ensino, mas, ao mesmo tempo, estabeleceram as bases para novas formas de controle, muito mais refinadas e engenhosas, tal como devem ser numa sociedade burguesa consolidada.

É exatamente a partir desse momento que a contradição entre o público e o privado se estabelece com a contundência da luta de classes. E por quê? Porque a imperiosa necessidade

⁶ Um dos maiores equívocos da literatura educacional brasileira é pensar que a escola pública brasileira até então era destinada às elites. Essas sempre educaram seus filhos (pelo menos os que se destinavam a esse ofício) nas boas escolas privadas nacionais, europeias ou americanas. O monopólio do ensino público pelas classes médias, nesse momento, é o que possibilita afirmar que o “público tornara-se privado”.

⁷ A influência dos Partidos de Esquerda sobre os movimentos sociais no Brasil, até porque estes eram organizados por aqueles, será destruída, a partir dos anos 1980 pelo PT. A ascensão desse partido ao poder em 2002, movida pela representatividade adquirida nas duas décadas anteriores, representa, ao contrário do que previram a socialdemocracia e os setores pseudorrevolucionários, a maior derrota do movimento social organizado nos tempos modernos do Brasil.

de universalizar o acesso e de massificar a formação para o trabalho impunha a abertura da escola pública para imensas camadas populares, com as quais as classes médias não gostariam de ver seus filhos convivendo. Assim é que as classes médias abandonam, progressivamente – das mais para as menos abonadas – o controle da escola pública da educação básica na década de 1970. O Estado, então, sem resistência popular, pois as camadas que chegavam à escola não possuíam a organização política⁸ necessária para manter a qualidade sustentada pelas classes médias, pôs-se a implantar o projeto de sucateamento do sistema público de ensino, ao mesmo tempo em que favorecia, no mais das vezes com verbas públicas, a expansão qualificada do sistema privado de ensino.

Cabia no Brasil, portanto, como coube alhures em tempos anteriores, implementar a organização dualista do sistema nacional de ensino: duas redes de ensino, cada uma das quais cumprindo funções específicas, segundo o papel do estrato social a que estivessem vinculadas (SNYDERS, 1981). Numa palavra: cabia constituir uma rede estratificada para os pobres e uma rede para os ricos e classes médias. Ainda hoje essa verdade, tão formidavelmente disfarçada pela mídia e demais instituições ideológicas do Estado, mesmo com a contundência das estatísticas sobre o fracasso do ensino público, é difícil de ser admitida como tal, por variadas razões, pela quase totalidade de estudantes e professores, incluindo-se aqui os do ensino superior.

A questão relevante, para todos os interessados na recuperação da escola pública, é saber como se chegou a esse estado de coisas, como e por que, em 45 anos, se destruiu a qualidade do ensino público, por que, apesar do quase resolvido problema do acesso ao Ensino Fundamental, a escola básica de ensino público não responde satisfatoriamente para a formação profissional, muito menos – muito menos mesmo – para o ingresso na universidade? Pelo prisma por onde se vê, sem a reconstituição histórica do processo de montagem das duas redes de ensino e sem a compreensão histórica do caráter classista e elitista do sistema educacional brasileiro, bem como de sua expressão máxima, o segregacionismo, dificilmente se poderá descobrir as raízes do sucateamento do ensino público e encontrar soluções alternativas às indicadas pelo Estado.

⁸ Sem organização política, as novas demandas da escola pública não perceberam que o acesso vinha acompanhado de desqualificação. Satisfeitas com o sonhado acesso à escola, parte significativa das quais creditava esse “milagre” às dádivas dos céus, enquanto que, outra parte, era cooptada pela mídia para acreditar que era produto da bondade dos governantes e do Estado.

Sem isso, pensa-se, não é possível perceber, que a opção pela escola pública não entra em contradição com os interesses da escola privada⁹, cujo curso segue paralelo ao da escola pública. A contradição reside no choque entre os papéis fundamentais que essa escola deve assumir junto à população a quem se destina: ou o de emancipação, e tudo que isto representa em termos de cidadania, formação humana e formação profissional, ou o de sujeição, e tudo que isto representa em termos de subcidadania e subformação humana e profissional. A história dos últimos 45 anos não deixa a menor dúvida de que o Estado brasileiro preferiu a sujeição, a precariedade, a deterioração, a indignidade, a desumanidade, a incompetência, a instrução (e não formação) hierarquicamente rebaixada, em que as escolas, num *continuum centro-periferia*, são cada vez mais esvaziadas de educação e de sentido!

Hoje, quando as forças progressistas deste país conseguiram emplacar a meia vitória, que é a implantação da educação de tempo integral, pensa-se, ainda que *tempo integral* não seja *educação integral*, que é uma grande oportunidade de luta pela recuperação de uma escola pública com mais qualidade e, então, a responsabilidade pela formação não é só da Universidade ou do Estado, mas também dos setores populares organizados e comprometidos com a educação pública. Mas só o conhecimento da natureza brasileira do Estado e da sociedade, em geral não é suficiente para pensar caminhos para a formação docente, cabe, ainda, posicionar-se frente a esse estado de coisas e conhecer a formação social da Amazônia, já que é nesta região específica que se está inserido.

Os Desafios Amazônicos em Termos de Formação Docente

É quase consenso, entre historiadores e antropólogos, o fato de que a formação da sociedade cabocla amazônica se fez em três momentos: o colonial, decorrente das relações entre indígenas e portugueses; o seringal, decorrente da economia da borracha, no qual indígenas, caboclos e nordestinos, particularmente cearenses, dão o tom da ocupação antrópica; e, finalmente, a urbanização da cultura cabocla, decorrente do massivo êxodo rural, a partir da década de 1920¹⁰. O primeiro momento vai da fundação do Forte do Presépio, em 1616, que dá origem a cidade de Belém do Pará, até meados do Século XIX, quando o declínio do extrativismo das

⁹ A opção pela escola pública não entra em contradição com a privada; a opção pela escola pública de qualidade, sim. E é, portanto, nessa direção que se deve concentrar a luta dos educadores.

¹⁰ Sobre os três períodos e a formação da sociedade cabocla, consultar Maciel (2012, 2014).

drogas do sertão dá origem ao extrativismo da borracha, impulsionado pela crescente aplicação desta na indústria de então.

Nesse período de aproximadamente 250 anos, a ocupação da Colônia do Grão-Pará e Maranhão¹¹ é realizada por civis, militares e religiosos, a serviço da coroa portuguesa, em luta direta contra as centenas de etnias indígenas existentes. O caráter beligerante da ocupação atenuado por uns; enfatizado por outros, é um fato inconteste.

Para Ribeiro (1995), a política de colonização com açorianos fazia parte da estratégia de estabilizar a sociedade nascente, sendo um complemento das estratégias mais efetivas na região: os *descimentos*, as *guerras justas* e as *tropas de resgate*. Cada uma delas envolvia aparatos de aliciamento e chantagem, no caso dos descimentos, e de guerra, no caso das guerras justas e das tropas de resgate. Cada forma de conquista determinava a condição do vencido: os indígenas descidos eram repartidos entre colonos (em seus núcleos coloniais) e religiosos (em suas missões-reduções); os vencidos ou capturados eram escravizados na lavoura, no extrativismo e no transporte. Para o autor, dessa condição de reprodução social nasce o embrião da sociedade cabocla constituída, pela convivência forçada ou não, de destribalizados, de deculturados (colonos) e de mestiços.

A historiografia regional, em particular, a do Amazonas (FREIRE, 1991; MACIEL, 1992; SOUZA, 1977) não só enfatiza a natureza beligerante do processo de conquista da Amazônia pelos portugueses, incluindo as formas mercantis de organização e exploração do trabalho, mas também destaca, como não o fazem autores de outras regiões do Brasil e brasilianistas, as estratégias de resistência indígena, durante o embate, como elemento determinante da sociedade e da cultura caboclas.

De fato, contra a opressão portuguesa eclode o maior movimento de resistência: a cabanagem¹². Ao término do conflito, todavia, pode-se constatar que o Amazonas ainda se constituía na "única unidade política que não havia sido portuguesa e que permanecia majoritari-

¹¹ Nunca é demais lembrar, que a Colônia do Grão-Pará e Maranhão era independente da Colônia do Brasil, portanto, duas Colônias distintas, e que somente a partir 1808, com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, àquela vai sendo incorporada a esta, aderindo definitivamente em 1823. Sobre o assunto, consulte-se Benchimol (1977).

¹² A Cabanagem "foi um movimento nativista popular armado que envolveu grupos indígenas autônomos, a massa de índios das aldeias, índios destribalizados (chamados de tapuias), os caboclos mestiços, os negros" (FREIRE, 1991, p. 62).

amente indígena" (FREIRE, 1991, p. 62) e, sobretudo, não falava português, uma vez que o *nhe-engatu* permanecia como língua de comunicação comercial e popular, o que levou Joaquim Nabuco (apud FREIRE, 1991, p. 62) a afirmar: "os portugueses vieram, viram, mas não venceram". Portanto, ao contrário do restante do Brasil, essa região ainda precisava ser conquistada.

O segundo momento, que vai de meados do Século XIX até a década de 1920¹³, é fundamental para a consolidação da cultura cabocla, porque efetiva a integração da antiga Colônia do Grão-Pará, agora Províncias e, seguida, Estados do Pará e Amazonas ao Brasil; porque a economia da borracha possibilita a criação de uma rede urbana integrada aos seringais; estes, por sua vez, favorecem a criação de uma estrutura social diferenciada da indígena, incluindo a língua de comunicação¹⁴. A economia da borracha possibilitou à região, em particular a Manaus e Belém, a aquisição dos mais avançados produtos do mundo de então: de urbanização, de consumo e deleite cultural, que contrastavam com a pobreza dos trabalhadores e desempregados urbanos, com a miséria dos seringueiros e demais trabalhadores regionais.

Sem embargo, toda a estrutura urbana existente em Manaus até meados dos anos 1980, na área central da cidade, remonta à primeira década do Século XX, o que comprova que a Manaus da *belle-époque* alcançou elevado grau de urbanização, ainda que esta obra, a cargo dos ingleses, tenha desprezado a lógica de ocupação do espaço regional e só atendesse aos interesses dos coronéis, a ponto de o sociólogo André Araújo revelar que "a 'Paris dos Trópicos', ao procurar negar a sua identidade para buscá-la 'no outro', não percebeu que estava cercada por uma 'Banlieue' de nordestinos famélicos e índios destribalizados" (FREIRE, 1991, p. 59).

No lado rural, as contradições eram, ainda, mais gritantes. Trabalhando sob condições irracionais de trabalho e preso ao *sistema de aviamento* (SANTOS, 1980, p. 155-175), o seringueiro mereceu de Euclides da Cunha (apud SOUZA, 1977, p. 100) uma defesa indignada:

¹³ A desestruturação completa dos seringais só vai se dar a partir da década de 1950. A escolha da década de 1920, para fins desse estudo, decorre da importância do primeiro grande êxodo rural para a consolidação das principais cidades-sede municipais, urbanizando, por assim dizer, a cultura cabocla. O segundo grande êxodo ocorre durante a década de 1970, principalmente para Manaus.

¹⁴ A estrutura social dos seringais, ao contrário dos aldeamentos e povoados (chamados por Freire de currais de índios), dos quais não se distinguiram muito as vilas, até meados do Século XIX, baseava-se na unidade familiar e na parentela (OLIVEIRA FILHO, 1979), em cuja organização o nordestino exercia papel estruturante. Estima-se que meio milhão de nordestinos tenha sido trasladado para a Amazônia pelas políticas subvencionadas pelo Estado (BENCHIMOL, 1977; FERREIRA, 1982; RIBEIRO, 1995). Sobre a língua de comunicação ver Freire (2000, 2004).

Nas paragens exuberantes das héveas e castilôas, o aguarda a mais criminosa organização do trabalho que ainda engendrou o mais desacomodado egoísmo. E clama: urgência de medidas que salvem a sociedade obscura e abandonada: uma lei do trabalho que nobilite o esforço do homem; uma justiça austera que cerceie os desmandos; uma forma qualquer de *homes-tead* que o consorcie definitivamente à terra.

De acordo com Souza (1977), nunca a cultura amazônica e os valores regionais foram tão terminantemente negados. No entanto, a degeneração completa da sociedade do látex só teria início, de fato, em 1910, quando a primeira produção de borracha asiática abalou o mercado mundial e determinou a queda imediata dos preços do comércio internacional do produto. E as razões da derrocada são apontadas por Cano (1983, p. 45):

A internação florestal dos seringueiros, a não abertura de terras e a grande necessidade de mão-de-obra para a extração do látex impediam o desenvolvimento local de uma agricultura comercial produtora de alimentos. Embora sua mão-de-obra fosse livre não criou o assalariamento, transformando sua mão-de-obra, pela economia do avião, em produtores diretos. Sua estrutura de comercialização e o predomínio do capital mercantil atomizaram o uso interno de parte do seu excedente, permitindo ainda grande vazão para o exterior, seja na forma de grandes importações de bens e serviços, seja na de remessa de lucros e de juros.

Premidos pela concorrência internacional, sem indústria manufatureira para outras demandas nacionais e sem poder regional sobre o poder central, a economia da Amazônia entrou em colapso. Com isso, a Amazônia recuou ao mais retrógrado extrativismo, fragilizando ainda mais a estrutura dos seringais nativos, muitos dos quais entregues à sorte das florestas; enquanto sua incipiente indústria manufatureira, com o passar dos anos, foi sucateada e extinta; e o seringueiro, abandonado à própria sorte no interior da selva amazônica. Por mais paradoxal que possa parecer a formação cultural da sociedade cabocla, ela é produto tanto da riqueza da economia da borracha e suas contradições culturais e de classe, quanto do extremo isolamento aliado à profunda estagnação econômica.

Se no período anterior, que vai até meados do Século XIX, era possível distinguir, entre os regionais, os destribalizados, os deculturados (colonos) e os mestiços, tal como o faz Ribeiro (1995); um século depois já não o é mais: a imigração de aproximadamente meio milhão de

nordestinos, a miscigenação generalizada, a estruturação social de um campesinato agroextrativista¹⁵ com reflexos acentuados nos centros urbanos municipais, evidentes mesmo nas capitais, além de um padrão relativamente uniforme de reprodução social e cultural, incluindo a língua portuguesa, criam as condições para a emergência da sociedade cabocla amazônica. A diversidade dessa relativa uniformidade cultural decorre, então, das diferenças de classe, dividida entre as oligarquias decadentes, as classes médias intelectualizadas dependentes, os trabalhadores urbanos empregados ou não, e o campesinato agroextrativista¹⁶.

O terceiro momento consiste na urbanização da cultura cabocla e está dividido em duas fases: que vai dos anos 1920 ao final da década de 1960, e desta aos dias atuais, ambas caracterizadas por intenso êxodo rural¹⁷. Com efeito, ao se fazer um balanço da economia da borracha até 1920, chega-se a algumas conclusões, a mais importante delas para este estudo, diz respeito ao fato de que proporcionou a consolidação de uma nova estrutura social amazônica, na qual as contradições étnicas dão lugar às sociais.

A partir de então, já era possível perceber que o seringal consolidou a miscigenação entre índios, nordestinos e colonos portugueses, constituindo um tipo de sociedade nacional (a sociedade cabocla), distinta da organização social indígena, mas sua herdeira culturalmente. Numa palavra: a sociedade cabocla se tornara efetivamente uma sociedade de classes, culturalmente referenciada e historicamente situada.

Contudo, já na década de 1920, as cidades-sede dos principais municípios da calha amazônica ostentavam o status de vila ou de cidade, porém, não só sua existência era indissociável da existência dos seringais¹⁸, mas também suas contradições sociais – entre seringalistas,

¹⁵ Vale a pena lembrar que, no auge do sistema de seringais, houve várias crises de abastecimento de produtos agrícolas. Com a decadência dos seringais, o caboclo aos poucos volta a cultivar a agricultura e a diversificar o extrativismo vegetal e animal.

¹⁶ É longa a lista daqueles que divergem dessa abordagem: uns associando o caboclo apenas ao campesinato amazônico; outros questionando o próprio conceito em função de tantas outras possibilidades (ribeirinho, pequeno produtor, interiorano, pescador, coletor, agricultor de corte e queima, *shifting cultivation* etc.). Com base nas fontes de onde se analisa, afirma-se que nunca foi encontrada uma dessas categorias (desde que ela tenha um lote de terra) que não fosse, ao mesmo tempo, todas as outras, dependendo da época do ano.

¹⁷ Alerta-se, todavia, que o êxodo rural, na primeira fase, é absolutamente intrarregional; na segunda, embora significativo em toda a região, é mais intenso no Acre, Pará e Amazonas. Nos Estados periféricos, particularmente em Rondônia e Tocantins, o êxodo rural fica em segundo plano em razão da intensa imigração sulista, que modifica completamente a estrutura socioeconômica e cultural desses Estados. Como a ocupação sulista também se deu em Mato Grosso, a repercussão socioeconômica e cultural desses Estados avança rapidamente por todo o Sul dos Estados do Amazonas e Pará, logo por todo o Sul da Amazônia.

¹⁸ Pelo intenso comércio, no qual é a base do aviamento, pela intensa comunicação via rádio ou regatão e pelas

aviadores, seringueiros e seus dependentes – eram evidentes. Em resumo, excetuando Manaus e Belém (onde a divisão do trabalho alcançara um largo espectro de funções), o palco das tradições, seja no seringal, seja na cidade, tem os mesmos personagens. É esse o contexto em que se dá o primeiro grande êxodo rural e a desestruturação dos seringais¹⁹.

O fato é que justamente nesse período, entre as décadas de 1920 e 1960, o êxodo rural consolida o modo caboclo de viver nas cidades, incluindo as capitais: da arquitetura urbanística, conforme a classe social, à culinária; das relações de vizinhança e estrutura de parentesco aos festejos e expressões folclóricas²⁰. Esse é o quadro sociocultural que as políticas de integração nacional vão encontrar na Amazônia no final dos anos da década de 1960. Mas a política de integração nacional tem interesses, que vão além da integração regional. Conforme Ianni (1981, p. 132):

[...] a ditadura instalada no Brasil adotou principalmente duas políticas na Amazônia. Uma, de inspiração geopolítica, destinada a refazer e reforçar os laços da região com o conjunto do País, em especial o Centro Sul, econômica, política, militar e culturalmente dominante. Outra, de inspiração econômica, destinada a reabrir a Amazônia ao desenvolvimento extensivo do capitalismo.

A precisão analítica de Ianni é confirmada, quando se seguem os trâmites das decisões geopolíticas, que puseram a Amazônia como área prioritária de segurança nacional, por cuja condição se institui a política de integração nacional dos governos militares. A viabilidade da Amazônia como área de segurança nacional, no entanto, de acordo com a estratégia de integração, somente seria possível acoplando as regiões intermediárias: o nordeste, que forneceria os

relações familiares.

¹⁹ A desestruturação dos seringais e suas diversas formas de transformação em sítios são amplamente relatadas pela literatura (BENCHIMOL, 1977; MACIEL, 2001; OLIVEIRA FILHO, 1979; SANTOS, 1980).

²⁰ Excetuando-se os prédios públicos e as residências das oligarquias, a arquitetura amazônica é peculiar (embora muito semelhante ao nordeste setentrional) e diferente do restante do Brasil; a culinária é baseada, mesmo hoje, no extrativismo vegetal e animal regional; enquanto as relações de vizinhança se baseiam na solidariedade do trabalho comunitário (mutirão) e numa comunidade em torno de um santo padroeiro; o parentesco abrange, além dos indivíduos consanguíneos, agregados e apadrinhados de diferentes maneiras. Porém, a expressão mais eloquente da cultura cabocla é o folclore: danças que reproduzem rituais indígenas, a vida e o trabalho na floresta, as comunidades de aves e peixes, a miscigenação e a luta entre índios e portugueses, cuja expressão máxima é o boi-bumbá, que representa tudo isso numa única dança. E não é mera coincidência que essas expressões culturais tenham sido criadas exatamente nesse período e, na mais importante delas, a de Parintins, a disputa (a guerra, na história real) seja simbolizada pela Marujada do Caprichoso (colono português) e pela Batucada do Garantido (indígena).

excedentes populacionais, e o centro-oeste, que faria a ligação com o centro-sul do país e com o oeste da Amazônia²¹. Assim, as políticas de desenvolvimento para a integração nacional se dão por meio de programas para as três regiões, compreendidos em quatro períodos bem demarcados: o da Operação Amazônia (1966-70), o do PIN/PROTERRA/I-PND (1970-74), o do II-PND (1975-79) e o do III-PND (1980-85), todos, portanto, durante os governos militares²².

Esses Programas, que operacionalizam a divisão dos diversos mercados pelas agências de desenvolvimento (SUDAM, SUDENE, SUDECO e SUFRAMA), levaram não só em consideração o peso político das oligarquias estaduais e a função específica de cada área-programa previamente determinada, mas também o interesse dos investimentos externos prioritários, se enclaves industriais (Amazonas), se grandes projetos agrominerais (Pará), se grandes projetos agropecuários (Mato Grosso e Goiás, que incluía o futuro Tocantins), se colonização estratégica para reforma agrária (Rondônia), se reserva extrativista (Acre) ou indígena (Roraima). A geopolítica econômico-social da Amazônia seria viabilizada pela abertura de malhas rodoviárias²³, de acordo com a teoria espacial dos polos: as rodovias, chamadas de troncais, constituir-se-iam de eixos ligando vários polos (geralmente capitais) de interesse (influência) regional (por exemplo, Campo Grande-Brasília-Belém ou Brasília-Cuiabá-Porto Velho-Rio Branco) ou vários polos (área-programa) de interesse estratégico (localização), como por exemplo, só para ficar no eixo da BR 364, BR 158 Barra do Garças-Santana do Araguaia, com projeto até Altamira na Transamazônica; BR 163 Cuiabá-Santarém, passando por Sinop, Alta Floresta e Itaituba; BR 174 Vilhena-Juína, com projeto para Juruena e Aripuanã. Como se vê, todas no sentido norte e BR 429 Médici-Costa Marques e BR 421 Ariquemes-Guajará-Mirim, no sentido do vale do Guaporé, fronteira com a Bolívia.

²¹ A concepção, a estratégia inicial (até 1973) e as mudanças de estratégia (a partir de 1974) da integração nacional podem ser acompanhadas, tanto pela leitura de documentos oficiais, quanto de estudos sobre esses documentos. Por eles, é nítida a prioridade dada até 1973 aos eixos da Belém-Brasília e da Transamazônica: pela primeira, a ligação com o Centro-Sul e, pela segunda, o fornecimento de excedentes populacionais nordestinos. A crise do petróleo, o aumento das tensões sociais no Sul, particularmente no Paraná, a transformação do Centro-Oeste como área prioritária para a agroexportação e a não correspondência produtiva dos nordestinos na Transamazônica confluíram para a reconfiguração da ocupação do Oeste, especialmente de Mato Grosso e Rondônia. Ver a propósito Becker (1990), Brasil (1971, 1976), Dias (1973), IPEA (1973), Mahar (1978), Miranda (1990), Silva (1975).

²² Um quadro completo sobre as políticas de integração nacional e a ocupação socioeconômica de Rondônia pode ser visto em Maciel (2004).

²³ Pois, como enfatiza o então Ministro do Interior (BRASIL, 1971, p. 29): “A ocupação da Amazônia não está na dependência exclusiva dos seus cursos d’água. Exige-se uma nova compreensão no sentido de que seja executada uma política rodoviária de integração nacional” e mais adiante (p. 30): “Não se deve esquecer de que a ocupação da Amazônia é, antes de tudo, um problema de engenharia [...]”.

Nos últimos quarenta e cinco anos, entre 1970 e 2015, pode-se dizer que o capital alcançou seus objetivos econômicos e, apesar das adaptações, a cultura cabocla resiste na grande calha (Acre, Amazonas, Pará). Porém, não se pode dizer o mesmo de Rondônia, Tocantins, Sul do Pará, parte de Roraima e áreas significativas do Sul do Amazonas, nas quais existe uma predominância cultural sulista e suas respectivas formas econômicas de ocupação da terra e exploração dos recursos naturais.

Diante desse quadro, a nova configuração sociocultural da Amazônia está a exigir da formação docente desafios que extrapolam os limites da cultura tradicional cabocla. Além da questão sociocultural e econômica, que implica diretamente na formação, há que se considerar as desigualdades regionais, entre o Norte e o Sul/Sudeste, tanto na educação básica, quanto no ensino superior, decorrentes do modelo de desenvolvimento brasileiro que, ao concentrar as riquezas nas regiões Sul e Sudeste, também, concentrou, nestas regiões, a capacidade científica e tecnológica do país, com repercussão direta na qualidade do ensino público, tanto básico, quanto superior, conforme se pode conferir em Maciel (2009; 2011).

Portanto, o que se coloca hoje em termos de formação docente na Amazônia, desde as responsabilidades da universidade até os compromissos individuais e sociais, passa pela necessária compreensão do que é o Estado brasileiro, como se constituiu socioculturalmente e quais são as especificidades amazônicas neste contexto. Só, então, pode-se falar em formação docente propriamente dita que, aliás, começa por se entender em que consiste a formação humana.

Formação Humana: Omnilateralidade e Emancipação

Pode-se definir o homem a partir de três perspectivas: determinadamente criado (epistemologia teológica), biológico-racional (epistemologia genética) ou biológico-sociocultural (epistemologia materialista). Essa última perspectiva concebe o homem não somente como animal, portanto, biológico, mas também e, fundamentalmente, como um animal que, ao procurar transformar a natureza para sua própria sobrevivência, acabou desenvolvendo em si capacidades que o fizeram distinguir-se dos outros animais: as faculdades humanas.

Ora, a capacidade de transformar a natureza para a sua própria existência é o que se denomina de trabalho. Nesse sentido, o trabalho não somente cria a condição de existência

humana, mas também a própria cultura humana, que o define, portanto, como um ser biológico-sociocultural. É nesse sentido, que Saviani (2003, p. 132) é enfático: “o que define a existência humana, o que caracteriza a realidade humana é exatamente o trabalho”, o trabalho enquanto mecanismo essencial no processo de transformação social da natureza, invertendo os processos de adaptabilidade: enquanto todos os outros animais procuram ambientes aos quais possam adaptar-se; o homem constrói as condições de adaptação aos ambientes ou mesmo adapta as condições naturais as suas condições de existência.

Tanto quando constrói as condições de adaptação, quanto quando adapta as condições naturais, o homem o faz a partir de objetivos previamente planejados, mesmo nas sociedades mais rudimentares. A capacidade, então, de planejar quer intuitivamente, quer racionalmente, é uma capacidade que se desenvolveu com o próprio desenvolvimento cultural do homem, cultural tanto no sentido das capacidades humanas, quanto no sentido do domínio, cada vez maior, do conhecimento sobre a natureza e sobre si mesmo. Daí porque o histórico-cultural é preponderante sobre o biológico, em suas relações de mútua influência sobre a constituição da humanidade multifacetada do homem, ou como sintetiza Marx e Engels (1983, p. 33):

Cada uma de suas relações humanas com o mundo (ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, observar, perceber, desejar, atuar, amar), em resumo, todos os órgãos de sua individualidade, como os órgãos que são imediatamente comunitários em sua forma são, em seu comportamento objetivo, em seu comportamento desde o objeto, a apropriação deste.

Logo, em suas relações de apropriação do mundo, por meio do trabalho, o homem tem desenvolvido suas múltiplas capacidades, pelo menos até o advento das formas de divisão técnica do trabalho impostas pela sociedade capitalista. Nessa sociedade, grande parte dos homens, as classes trabalhadoras, vai ser reduzida a determinadas funções exigidas pelos processos produtivos. Em suas relações com tal mundo do trabalho, esses homens não vão perceber que as exigências de funções específicas, pelos processos produtivos, não são apenas uma relação de produção, mas uma relação de produção de um tipo de homem, cujas faculdades, não exigidas pelos processos produtivos, serão sistematicamente reduzidas por não serem necessárias. Marx e Engels (1983, p. 28) não deixa por menos:

Se as circunstâncias que este indivíduo evoluiu só lhe permitem um desenvolvimento unilateral, de uma qualidade em detrimento de outras, se estas circunstâncias apenas lhe fornecem os elementos materiais e o tempo propícios ao desenvolvimento desta única qualidade, este indivíduo só conseguirá alcançar um desenvolvimento unilateral e mutilado.

É o próprio Marx e Engels (1983, p. 24) quem arremata: “Subdividir um homem é executá-lo, se merece a pena de morte; se não a merece, assassiná-lo”. Eis, por conseguinte, a chave para a compreensão do papel da escola pública. Como essa escola tem a finalidade de formar as classes trabalhadoras para o mundo do trabalho capitalista, fica evidente que esta instituição vai exatamente cumprir a função do desenvolvimento unilateral, portanto, mutilador.

Ora, se a escola pública proposta pelo Estado capitalista tem essa finalidade, cabe aos educadores comprometidos com as classes trabalhadoras inverter esse papel: buscar um desenvolvimento omnilateral das classes trabalhadoras e de seus filhos, que significa buscar outro tipo de educação que lhes possa proporcionar o desenvolvimento de suas múltiplas capacidades, que lhes possa proporcionar múltiplas possibilidades de realização para vislumbrar as condições de sua emancipação. É em busca desses objetivos que se tem desenvolvido o princípio pedagógico da politecnicidade.

A Politecnicidade como Princípio Pedagógico da Formação Docente

A politecnicidade como princípio pedagógico nasceu do trabalho como princípio educativo: primeiramente da experiência pedagógica do Projeto Burareiro de Educação Integral; depois, dos estudos realizados para viabilizar a execução do próprio Projeto Burareiro, estudos esses que continuam até os dias de hoje. Até 2005, pensava-se, pelos estudos desenvolvidos pela pedagogia histórico-crítica e por outros estudiosos marxistas, que a concepção de trabalho, enquanto princípio educativo era suficiente para se executar uma experiência pedagógica. Na prática, porém, percebeu-se que era insuficiente, que apenas indicava fundamentos sobre a constituição da humanidade humana, e isto não é redundância, é assim mesmo para seja compreendida, sobre a necessidade de integrar ao processo de formação educacional o domínio das atividades produtivas (tema que gerou estudos os mais variados sobre “trabalho e educação”) no

seu lócus por excelência, o Ensino Médio, que por sua vez originou várias experiências educacionais nesse nível de ensino.

Essas três dimensões não possibilitavam orientação suficiente para implantar um tipo de educação integral, que tinha como lócus o ensino fundamental. Se, de um lado, era, como é, compreensível que o desenvolvimento das faculdades humanas decorra, historicamente, do processo de humanização da natureza e de suas relações com outros homens; se, em função disso, é possível compreender que o processo de formação escolar possa contribuir significativamente para esse desenvolvimento; de outro, estes pressupostos não eram suficientes para orientar processos pedagógicos efetivos, centrados no Ensino Fundamental, como era o caso do Projeto Burareiro de Educação Integral. Assim, precisava-se de um princípio pedagógico que complementasse o princípio do trabalho educativo.

Ora, o conceito politecnicia decorre da concepção marxiana de educação. Essa concepção está expressa, em suas linhas gerais, nas “Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório, da Associação Internacional de Trabalhadores”, publicadas em 1868, e que, em 1871, norteariam a política educacional da Comuna de Paris. Nas “Instruções”, Marx e Engels (1983, p. 60) é definitivo:

Por educação entendemos três coisas: 1. Educação intelectual; 2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares; 3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

Logo, a concepção marxiana de educação compreende três dimensões indissociáveis: a intelectual, que é formada pela aquisição do conhecimento científico e cultural; a corporal, enquanto desenvolvimento físico; e, a tecnológica, enquanto domínio de princípios gerais necessários ao manejo dos diversos ramos industriais. O problema é que, logo em seguida, Marx e Engels (1983, p. 60) substitui o termo **tecnológico** por **politécnico**: “À divisão das crianças [...] deve corresponder a um curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e **politécnica** [...] Essa combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica [...]”. Como este texto não tem a intenção de polemizar, contenta-se em dizer que, em Marx, ambos têm o mesmo sentido: o de domínio de princípios gerais, que permitam o manejo de diversos ramos industriais, tal como atesta Saviani (2003; 2007a).

A tradição brasileira interpreta a dimensão tecnológica ou politécnica como união de educação e trabalho, cuja relação resulta na concepção do trabalho como princípio educativo que, por sua vez seria o princípio norteador da proposta socialista de formação para o trabalho, em seu locus de excelência, o ensino médio, particularmente o profissional e o tecnológico (BERNARDES, 1991; FRIGOTTO, 1984, 1999; GUIMARÃES, 1991; GUSSO, 1991; KUENZER, 1999, 2002; MACHADO, 1989; NOGUEIRA, 1990; SAVIANI, 2003)²⁴. Desde já parece evidente que a educação tecnológica ou politécnica, em Marx, é apenas uma das três dimensões, logo não se pode reduzir a concepção marxiana de educação a esta dimensão. Por consequência, desde Marx, a concepção de educação é mais ampla e envolve necessariamente a educação intelectual e corporal.

Dessa maneira, o locus privilegiado, em termos de educação escolar, não é apenas o campo do Ensino Médio, mas todo o processo de formação educacional, da Educação Infantil ao Ensino Superior²⁵. O que falta, então, é ampliar concepção marxiana de educação, uma vez decidido que seus fundamentos são inteiramente contemporâneos.

Não é difícil perceber que, embora Marx nunca deixasse de pensar que a formação das classes trabalhadoras não é possível sem práxis política, logo, sem formação política, falta a sua concepção explicitar esta dimensão. Portanto, às dimensões intelectual, corporal, tecnológica ou politécnica, acrescenta-se uma quarta: a dimensão política, para explicitar a intencionalidade marxiana.

A ampliação da definição do conceito original, todavia, não basta. De meados do século XIX ao momento atual, início do século XXI, a sociedade se transformou radicalmente em todas as suas esferas: na organização social, nas formas de Estado e governo, nos processos produtivos materiais, na ciência e na tecnologia. Duas coisas não mudaram de natureza, porque se aperfeiçoaram enormemente: os princípios do capitalismo e suas correspondentes formas de Estado e Governo.

²⁴ - Os estudos específicos sobre a politecnia como princípio pedagógico são raros ainda hoje. O conceito politecnia geralmente aparece de forma secundária nos estudos sobre educação e trabalho que, no mais das vezes, fazem a trajetória da formação humana para o ensino profissional ou técnico. Exatamente essa perspectiva ensejou o Projeto de Pesquisa “Do trabalho como princípio educativo à politecnia como princípio pedagógico” apresentado ao HISTEDBR/UNICAMP (MACIEL, 2015) e, ainda em execução. Outras referências sobre a politecnia como princípio pedagógico podem ser encontradas em Lombardi (2011), Manacorda (2010; 2013), Nosella (2004), Soares (2000, 2004) e Shulgin (2013).

²⁵ Motivo pelo qual as pesquisas sobre Metodologia do Ensino Superior resultaram num trabalho sobre politécnica e emancipação humana, nesse nível de ensino (MACIEL; BRAGA, 2008).

Ora, a atualização da concepção marxiana de educação precisa acompanhar o desenvolvimento tanto da ciência e da tecnologia, quanto da sociedade com suas múltiplas formas de reprodução material e de suas correspondentes formas de Governo. Assim, a atualização da concepção marxiana de educação, tendo por base suas quatro dimensões, passa pela formulação da politecnicidade como princípio pedagógico. Um princípio geral e não mais particular, a partir do qual se possam orientar os processos educativos a buscar o desenvolvimento integral das múltiplas capacidades humanas, tratando equilibradamente cognoscibilidade²⁶, habilidade, sensibilidade e sociabilidade (MACIEL, 2015; MACIEL; BRAGA, 2007).

A cognoscibilidade como desenvolvimento das dimensões lógico-cognitivas e psíquicas, na qual o conhecimento científico e tecnológico seja determinante; a habilidade, enquanto expressão de capacidades psicomotoras e físicas, em que o esporte e a formação profissionalizante constituam suportes fundamentais; a sensibilidade como potencialização de todos os sentidos, na qual a música, a dança, a literatura, o teatro e as artes visuais, gráficas e plásticas tenham lugar privilegiado; e a sociabilidade enquanto efetivo exercício político da práxis social, em que a cidadania participativo-transformadora, a ecologia humana crítica e a saúde tenham prioridade.

Assim, o processo de ampliação e atualização da concepção marxiana de educação, retira do trabalho como princípio educativo, um princípio mais abrangente, uma vez orientador dos processos educativos em geral, o princípio da politecnicidade como orientador dos processos pedagógicos no âmbito da educação escolar. Politecnicidade, portanto, é o princípio pedagógico que se fundamenta na concepção de que o homem é um ser histórico-cultural, constituído a partir de sua práxis social, na qual o trabalho é o fundamento determinante e a consciência sua expressão mais acabada, cuja consequência é o desenvolvimento potencial de múltiplas capacidades cognitivas, sensíveis, físicas e sociais determinantes de sua humanização integral.

Ora, um princípio pedagógico concebido com essas dimensões, cognoscibilidade, habilidade, sensibilidade e sociabilidade, que visam ao desenvolvimento omnilateral²⁷ do homem

²⁶ Até 2007, utilizava-se o termo racionalidade em vez de cognoscibilidade. A crítica, todavia, dirigida ao termo, em apresentação da definição em inúmeros congressos, particularmente sobre a sua amplitude, fez com que fosse substituído por cognoscibilidade.

²⁷ O desenvolvimento omnilateral do homem está intrinsecamente relacionado ao processo de humanização do homem, ao desenvolvimento de seus múltiplos sentidos pelas suas relações humanas com o mundo “(ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, observar, perceber, desejar, atuar, amar)”, conforme Marx e Engels (1983).

não pode ser posto em prática numa escola reduzida em tempo e em formação humana, motivo pelo qual este princípio encontra seu locus privilegiado na educação integral. Quando se trata hoje de educação integral, a quase totalidade dos estudos e pronunciamentos trata de tempo integral. Tempo integral não é educação integral. Educação integral é educação que visa à formação da pessoa humana em sua complexa rede de faculdades humanas. Nesse sentido, entende-se que somente a educação integral politécnica tem possibilidades de encarar esse desafio, pois não se trata somente da formação da docência, trata-se, igualmente, da formação da docência, senão como entender a célebre questão: E quem educa o educador?²⁸ Como fazer educação integral sem formação docente integral e, mais que isto, sem formação integral politécnica?²⁹

Esse é o grande desafio que se põe hoje para a escola pública e é o mais decisivo desafio que se coloca para a formação continuada. A dimensão desse desafio pode ser medida pelos desafios postos nas duas primeiras seções deste texto e que serão sintetizados, agora, na conclusão.

Para Concluir: O Papel da Universidade e dos Educadores Frente aos Desafios da Formação Docente na Amazônia

Em síntese, pode-se concluir que o papel da universidade e dos educadores frente à formação docente na Amazônia pressupõe, antes de tudo, o compromisso dos próprios educadores com a educação pública, no contexto explícito segundo o qual a educação pública, em particular a Educação Básica, é uma educação destinada às classes trabalhadoras em seus múltiplos seguimentos sociais. Esse pressuposto tem um antecedente e um conseqüente: o antecedente é o reconhecimento do Estado e da Sociedade de classes, com tudo que isto representa; o conseqüente é a tomada de posição política e ideológica frente a esse Estado e a essa Sociedade.

A partir daí, ficam mais visíveis as contradições das políticas educacionais brasileiras para a escola pública: no período da revolução burguesa no Brasil, em particular entre 1930 e

²⁸ Nas teses sobre Feuerbach, Marx e Engels (1983, p. 27) é enfático: “A teoria materialista da mudança das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias fazem mudar os homens e que o educador necessita, por sua vez, ser educado”.

²⁹ Algumas das mais significativas contribuições para a compreensão da educação integral politécnica podem ser encontradas em Maciel et al. (2013, v. 1 e 2).

1970, a escola pública se move sob a contradição qualidade versus restrição. Nesse período, a grande maioria dos filhos das classes trabalhadoras não tem acesso à educação básica, por um motivo simples e cruel: não havia vagas nem para uma pequena minoria. A escola pública é uma escola de qualidade para poucos, em particular, apropriada pelas classes médias.

No período que vai de 1972 a 2002, a escola pública se move sob a contradição desqualificação versus universalização. Nesse período, a grande maioria dos filhos das classes trabalhadoras tem acesso à educação básica, em especial ao ensino fundamental, que chega a 98%, mas essa universalização é a uma escola desfigurada, reduzida a salas de aula e a poucos equipamentos pedagógicos. É uma universalização desqualificada e os dados estatísticos são contundentes. Basta verificar nas referências apontadas. No período que se inicia com o Plano Nacional de Educação de 2001, em particular a partir de 2007, a escola se move sob a contradição tempo integral versus educação integral, em cuja envergadura, para surpresa dos poucos que entendem desta contradição, amplos setores sociais como sindicatos, ONGs e movimentos sociais acompanham o governo na proposta de tempo integral.

Entender esses três períodos facilita compreender porque a contradição fundamental da escola brasileira não reside entre o público e o privado; a rede privada brasileira, já se disse, foi criada para as classes médias e frações da burguesia, mas no interior da própria escola pública, quer se trate da contradição qualificação versus desqualificação, quer se trate das desigualdades Norte/Sul-Sudeste, quer se trate, ainda, do *continuum centro-periferia*. Posicionar-se diante dessa realidade é uma decisão que não pode esperar, porque urge lutar contra a sujeição, a precariedade, a deterioração, a indignidade, a desumanidade, a incompetência, a instrução hierarquicamente rebaixada.

Mas para os educadores que vivem no norte do país, há ainda, o desafio de entender sua própria realidade. A Amazônia tem-se reconfigurado social, cultural e economicamente, a partir dos anos 1970. A formação sociocultural, que deu origem à tradicional sociedade cabocla, tem se transformado muito rapidamente, mesmo nas capitais mais antigas (Belém, Manaus, Rio Branco). O novo processo de ocupação humana da Amazônia, que já mudou o contexto sociocultural de alguns Estados, particularmente, Rondônia e Tocantins, mas com expansão para outras grandes áreas, Acre, Sul do Amazonas e Pará, Roraima, está a exigir desafios à formação docente, que extrapolam o domínio de conhecimentos especializados e formas ultrapassadas de organização sindical.

A dura via para a superação dos conhecimentos especializados se faz pelos caminhos da formação omnilateral, por um tipo de educação que possa proporcionar o desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas, contra a mutilação do desenvolvimento unilateral, por uma educação integral, que tenha por base uma práxis transformadora e vislumbre a emancipação humana. Nesse sentido, é que se apresentou a educação integral politécnica como alternativa às propostas oficiais.

E é na possibilidade efetiva de uma práxis transformadora que reside o outro lado da dura via de superação de formas ultrapassadas de organização sindical, baseadas no voluntarismo, no sectarismo ideológico, na liderança extraordinária, na cooptação interesseira, na mobilização desvinculada dos interesses da população afetada, no desconhecimento do poder contrário, na negação da capacidade arregimentadora das novas tecnologias de informação e comunicação, para citar algumas dessas características ultrapassadas. Enquanto as ditas teorias – comprometidas com os interesses das classes trabalhadoras, no meio das quais se encontram professores e alunos da escola pública – não ganharem as ruas e seus interlocutores, tais teorias serão apenas mais um item na farta e rica mesa do currículo de seus criadores.

Referências

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**: notas para uma investigação. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1980.
- AZEVEDO, F. et al. Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados 1959. In: _____ Org.), **Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010. p. 69-99
- BECKER, B. K. Estratégia do Estado e povoamento espontâneo na expansão da fronteira agrícola em Rondônia: Interação e conflito. In: BECKER, B. K.; MIRANDA, M.; MACHADO, L. O. (Org.), **Fronteira Amazônica**: questões sobre a gestão do território. Brasília: Editora UnB/Editora UFRJ, 1990. p. 147-163.
- BENCHIMOL, S. **Amazônia: um pouco - antes e além - depois**. Manaus: Humberto Calderaro, 1977.
- BERNARDES, A. LDB: proposta apresentada pelo Conselho Federal de Educação. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. Politécnica no ensino médio. **Cadernos SENE B 5**. Brasília: SENE B; São Paulo: Cortez, 1991. p. 34-42.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BRASIL. Congresso Nacional. **PROTERRA**: uma tomada de posição do Brasil. Brasília: Congresso Nacional, 1971.
- BRASIL. MINTER. Secretaria Geral. Secretaria de Planejamento de Operações. **Programa de polos agropecuários e agrominerais da Amazônia – POLAMAZÔNIA**. Brasília: SPO, 1976.
- CANO, W. Desequilíbrios regionais no Brasil: alguns pontos controversos. In: BELLUZZO, L. G.; COUTINHO, R. (Org.), **Desenvolvimento capitalista no Brasil**; ensaios sobre a crise. São Paulo: Brasiliense, 1983. (vol. 2). p. 241-255.
- DIAS, C. V. O PROTERRA: justificativa para sua aplicação nas áreas prioritárias do Plano Regional de Desenvolvimento da Amazônia (1972 – 1974). **Boletim Geográfico – Revista do Instituto Brasileiro de Geografia**. Rio de Janeiro, ano 32, n. 233, p. 105-130, mar./abr., 1973.
- FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- FERREIRA, M. R. **A ferrovia do diabo**: história de uma estrada de ferro na Amazônia. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1982.
- FREIRE, J. R. B. (Coord.). **A Amazônia colonial (1616-1798)**. 4. ed. Manaus: Metro Cúbico, 1991.
- _____. Da “fala boa” ao português na Amazônia brasileira. In: SANTOS, F. J. (Org.), **Diálogos interdisciplinares. Amazônia em Cadernos**. Manaus: Museu Amazônico da UFAM. N. 6, jan-dez. 2000.
- _____. **Rio Babel - A história social das línguas na Amazônia**. Rio de Janeiro: ADUERJ/Atlântica, 2004.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GUIMARÃES, P. LDB: proposta apresentada pelo MEC. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. Politecnicia no ensino médio. **Cadernos SENE B 5**. Brasília: SENE B; São Paulo: Cortez, 1991. p. 19-28.

GUSSO, D. A. Ensino médio: uma nova concepção unificadora de ciência, técnica e ensino. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. Politecnicia no ensino médio. **Cadernos SENE B 5**. Brasília: SENE B; São Paulo: Cortez, 1991. p. 134-143.

IANNI, O. **A ditadura do grande capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

IPEA – INSTITUTO DE PLANEJAMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. **Viagem à Amazônia**. Brasília: IPEA/IPLAN, 1973. (Documento n. 1).

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.), **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 55-75.

_____. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOMBARDI, J. C. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas: Alínea, 2011.

LOPES, E. M. S. T. **Origens da educação pública**: a instrução na revolução burguesa do século XVIII. São Paulo: Loyola, 1981.

MACHADO, L. R. S. **Politecnicia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.

MACIEL, A. C. **A educação do povo migrante**: processos educativos das populações supérfluas na periferia de Manaus. Manaus: UFAM, 1992. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação-FACED, Universidade Federal do Amazonas, 1992.

_____. **Impactos socioambientais numa comunidade de pescadores à montante da barragem da Usina Hidrelétrica de Samuel, em Rondônia**. 2001. 38 f. Monografia (trabalho final da disciplina Ecologia Política dos Recursos Hídricos, Doutorado em Ciências Socioambientais) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Porto Velho-RO.

_____. **Dinâmica do processo de ocupação socioeconômica de Rondônia**: trajetórias e tendências de um modelo agropecuário na Amazônia. Belém: NAEA/UFPA, 2004. Tese (Doutorado em Ciências Socioambientais), Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, 2004.

_____. Educação e desenvolvimento regional: as possibilidades da universidade na transição do fordismo para a sociedade digital. In: SOUSA, A. S. Q.; MACIEL, A. C.; BRASILEIRO, T. S. A. (Org.), **Política educacional e formação de professores**: interfaces, modelos e desafios. São Carlos-SP: Pedro & João Editores; Porto Velho: EDUFRO, 2009. p. 73-98.

_____. A incansável luta da escola pública contra o diabo às portas do inferno. In: **XX Encontro**

de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, Manaus: ANPED, 2011.

_____. A formação cultural da Amazônia e a ocupação econômica de Rondônia a partir de 1970: o último round da resistência cabocla. In: GOBBI, M. A.; NASCIMENTO, M. L. B. P. (Org.), **Educação e diversidade cultural: desafios para os estudos da infância e da formação docente**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. p. 122-152.

_____. Identidade e diversidade na formação cultural da Amazônia: estudo comparativo entre Belém, Manaus e Porto Velho. In: GHANEN, E.; NEIRA, M. G. (Org.), **Educação e diversidade cultural no Brasil: ensaios e práticas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014. p. 151-178.

_____. **Do trabalho como princípio educativo à politécnica como princípio pedagógico da educação integral**. Campinas: HISTEDBR/UNICAMP, 2015. 14f. Projeto de Pós-Doutorado.

MACIEL, A. C.; BRAGA, R. M. Projeto Burareiro: politécnica e educação integral à luz da pedagogia histórico-crítica. In: SANTOS, N. (Org.), **Alinhavos em ciências humanas**. Porto Velho: EDUFRO, 2007. p. 59-74.

MACIEL, A. C.; BRAGA, R. M. Politecnia e emancipação humana: uma metodologia para a formação histórico-crítica na universidade. In: AMARAL, N. F. G.; BRASILEIRO, T. S. A. (Org.), **Formação docente e estratégias de integração universidade/escola nos cursos de licenciatura**. São Carlos: Pedro & João; Porto Velho: EDUFRO, 2008. p. 203-218.

MACIEL, A. C. et al. (Coord.). **Gestão da educação integral politécnica: uma proposta para o Brasil**. Porto Velho: EDUFRO, 2013. v. 1 e 2.

MAHAR, D. J. **Desenvolvimento econômico da Amazônia: uma análise das políticas governamentais**. Rio de Janeiro: IPEA/INPES, 1978.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010.

_____. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

MIRANDA, M. Colonização e reforma agrária. In: BECKER, B. K.; MIRANDA, M.; MACHADO, L. O. (Org.), **Fronteira Amazônica: questões sobre a gestão do território**. Brasília: Editora UnB/Editora UFRJ, 1990. p. 63-74.

NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NOGUEIRA, M. A. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA FILHO, J. P. O caboclo e o brabo: notas sobre duas modalidades de força de trabalho na expansão da fronteira amazônica do século XIX. In: SILVEIRA, E. (Org.), **Encontros com a civilização brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. n. 11. p. 101-140.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1980.

SANFELICE, J. L. Da escola burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.), **A escola pública no Brasil**: história e historiografia. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2005. p. 89-104.

_____. O manifesto dos educadores (1959) à luz da história. **CEDES**, v. 28, n. 99, p. 542-557, maio/ago., 2007.

SANTOS, R. **História econômica da Amazônia (1800-1920)**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1980.

SAVIANI, D. Análise crítica da organização escolar brasileira através das Leis 5.540/68 e 5.692/71. In: **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982. p. 133-156.

_____. **Escola e democracia**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007a.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007b.

SHULGIN, V. N. **Rumo ao politecnismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, L. J. T. **O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária na Amazônia**: palestra na Comissão da Amazônia da Câmara dos Deputados. Brasília: CDI/Câmara dos Deputados, 1975.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. 2. ed. Lisboa: Moraes, 1981.

SOARES, R. D. **Gramsci, o Estado e a escola**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2000.

_____. Entrevista com Mario A. Manacorda. **Novos Rumos**, Instituto Astrogildo Pereira, ano 19, n. 41, p. 3-23, 2004.

SOUZA, M. **A expressão amazonense**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1977.

TAVARES, M. C. **Da substituição de importações ao capitalismo financeiro**: ensaios sobre economia brasileira. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.