

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA: uma análise comparativa entre a Educação Escolar Indígena e o Projeto Ford no Oeste do Pará

Edna Marzzitelli-Pereira
Universidade Federal do Oeste do Pará/Brasil
edmarzzitelli@hotmail.com

Introdução

O objetivo deste trabalho é apresentar um exame comparativo sobre o processo de implementação das políticas públicas na área de educação no oeste do Pará a partir de dois casos: a implantação da educação escolar no Projeto Ford¹, nas primeiras décadas do século passado, e a implantação das escolas indígenas neste século, objetivando explicitar, de um lado, se há um processo democrático de escolha da política mais adequada para atender a população assistida e, de outro, comparar o que permanece comum e o que mudou nas políticas públicas educacionais para a Amazônia tendo em vista que os casos analisados distam entre si quase um século. Para tanto, descrevemos o processo de implantação das políticas públicas desde o programa de governo do partido político até a efetivação desses programas em leis e, em seguida aplicamos esse entendimento no exame dos casos citados.

Partido político e o processo de construção das políticas públicas

É corrente o entendimento segundo o qual partido político e estado democrático de direito representativo são inseparáveis uma vez que a escolha para composição dos quadros do Estado ocorre por meio do partido político. Decorre que a organização e o funcionamento do estado democrático representativo constitui-se ponto de partida para o fortalecimento da concepção de que o partido político se consolidada nas democracias contemporâneas enquanto uma forma de organizar o Estado que melhor permite a participação, senão de todos, pelo menos da maior parte dos seus setores sociais nos desígnios da nação. “Assim, pois, a base da organização do Estado deve ser a

¹ Neste trabalho estamos denominando de Projeto Ford a atuação da Companhia Ford Industrial do Brasil na Amazônia.

preservação dessa possibilidade de participação popular no governo, a fim de que sejam garantidos os direitos naturais” (DALLARI, 2000, p. 150) e, conseqüentemente, “concluimos pela extrema importância que têm nas democracias os partidos políticos” (BORGES, 2002, p. 17)

Para que a participação popular fosse um preceito do Estado foi preciso que em sua organização ficasse garantido que o povo² participaria na formação e na atuação do governo, garantindo-se que a expressão de sua livre e soberana vontade se concretizasse, embora indiretamente. Para tanto, foram sendo estabelecidas formas diferenciadas de participação da população no governo³, dentre elas o mandato político que confere poderes políticos e jurídicos aos seus representantes. A escolha desses representantes inicia-se no partido político a partir de “um objetivo definido a médio e longo prazo, com estratégias delineadas, visando conquistar e conservar o poder de decisão, com apoio popular conquistado” (BORGES, 2002, p. 13).

Conseqüentemente o partido político se impõe como veículo de acesso aos cargos representativos e em instrumento de expressão da opinião pública, determinando os governos e tornando-se ao longo do tempo um canal natural de representação política do povo nas democracias representativas contemporâneas. Porém, como ressalta Borges, é evidente que esse modelo de representação social, apesar de hoje ter se tornado hegemônico para a composição do Estado e ter se consolidado enquanto indispensável à democracia, sofre críticas quanto a sua organização e capacidade de representação, de sorte que,

mesmo imperfeitos, não representando integralmente a expressão mais viva dos indivíduos e grupos que os idealizaram, mesmo passíveis do descrédito que os acompanha desde os seus primórdios, são os partidos políticos os canais pelos quais as sociedades democráticas dialogam, aglutinando semelhanças e mesmo divergências “interna-corporis”, buscando a superação dos antagonismos, em prol do que professam ser o bem comum: a realização coletiva das satisfações individuais, com base na opinião da maioria, sem o esmagamento da minoria (2002, p. 248).

Contudo, mesmo imperfeita, é a partir do partido político que se constrói as democracias representativas. Inclusive, reforçando a importância desse tipo de representação, Borges sugere a presença nos currículos escolares de instruções que mostrem na ação a importância do partido político para o futuro da nação de modo que

² Entendido enquanto “o conjunto de habitantes de uma localidade sujeitos às mesmas leis” (GARCIA, 1978, p. 1216, v. IV)

³ Para o aprofundamento histórico desta questão ver Dallari, 2000.

“os educadores que propugnam pela democracia como regime de governo tem, como cidadãos e como educadores um compromisso com o aprimoramento do sistema partidário do país, igualmente por meio de seu exercício na educação, reconhecendo ser a educação veículo propulsor da democracia” (2002, p. 17).

Na visão de Borges a relação entre partido político e educação ocorre na medida em que entende que um sistema educacional disposto a influir positivamente nos destinos da nação deve entender a importância dos partidos para o fortalecimento da democracia, de educação emancipadora e de superação dos problemas sociais contemporâneos. Assim um sistema educativo que pretende formar cidadãos participativos “deve iniciar o seu trabalho buscando entender e compreender o funcionamento dos partidos políticos” (idem).

Borges (2002, p. 13) ao examinar em outros autores a função dos partidos políticos considera que eles têm pelo menos seis funções explícitas: 1) “Recrutamento e seleção do pessoal dirigente para os cargos do governo”; 2) ‘gênese de programas e de políticas para o governo’; 3) ‘coordenação e controle dos órgãos governamentais’; 4) ‘Integração societária pela satisfação e pela conciliação das demandas dos grupos, ou pela contribuição de um sistema comum de crenças ou de ideologias’; 5) Integração social dos indivíduos por mobilização de seus apoios e por socialização política’; 6) contra-organização ou subversão”. Contudo o exercício dessas funções pelos partidos sofre a determinação das contraditórias forças econômicas, sociais e políticas, pois que se fundamentam em posições doutrinárias e ideológicas, fruto do processo histórico concreto e que orientam a atuação e as concepções de ser humano e de sociedade.

Assim, podemos dizer que as funções desempenhadas pelos diferentes partidos políticos não são mecânicas, em bloco e sempre as mesmas, mas são resultado de alianças, divisões, contradições, pressões e contrapressões ditadas pelos diferentes interesses que constitui os blocos de poder no interior da sociedade.

A correlação de forças é histórica e mutável segundo a organização, mobilização, os recursos, as estratégias das classes ou suas frações em torno da luta por determinados interesses econômicos e políticos, confrontando-se em blocos ou alianças dentro ou fora do governo (FALEIROS, 1986, P.61).

São essas correlações de forças que estarão refletidas nos programas de governo produzidos pelos partidos políticos e que vão traduzir não só a sua organização e a sua atuação, mas, e principalmente, as suas táticas, suas estratégias e suas articulações,

necessárias para a construção e/ou a manutenção do modelo econômico e sua consequente forma de organização político-social através das políticas públicas que implementam quando, ao conquistar o governo, assumem o Estado.

Para conquistar o governo e concorrer às eleições de forma mais coesa e objetivada o partido político constrói um programa de governo⁴ por meio do qual apresenta um diagnóstico da conjuntura atual sobre os diversos âmbitos que compõe a sociedade como economia, educação, indústria, comércio, etc., e a partir desse diagnóstico, estabelece as metas, as propostas de trabalho, as estratégias e os caminhos que seguirão para alcançá-las no caso de assumirem o governo.

Na maioria dos partidos brasileiros o processo de construção do programa de governo é relativamente democrático e conta com a participação da base do partido através das plenárias municipais, culminando com o congresso nacional do partido. O programa é construído, discutido e previamente estabelecido em plenárias setoriais municipais que vão para congressos estaduais e nacionais para a homologação final e se constituir definitivamente como programa do partido retroagindo sobre a base orientando suas ações e discursos à época das campanhas e se converterem em agenda de governo caso o conquiste.

Porém, o sistema partidário brasileiro permite a existência de uma miríade deles de modo que para garantir a governabilidade e aumentar as chances de vitória nas eleições os partidos políticos estabelecem alianças com outros partidos políticos. Entretanto, caso uma coligação vença no executivo e não consiga o mesmo êxito no legislativo, terá que ampliar a aliança para garantir a governabilidade. Em geral essa ampliação pouco altera o programa de governo estabelecido antes da eleição, mas pressiona a alteração de outra esfera política determinante, a agenda de governo.

A agenda é constituída pelos temas que estão na “pauta do dia” para se tornarem efetivamente em política pública. Assim, a construção da agenda é a ponta final do processo político que iniciou na base do partido estabelecendo o programa de governo, passando pelas alianças, para, finalmente, receber a pressão de outro setor importante na construção da agenda: os interesses das empresas que representam o grande capital e que, em geral, depositaram dinheiro nas campanhas. Essas pressionarão o governo para

⁴ A importância do estabelecimento de um programa de governo consistente é exemplificada por Borges (2002, p. 253) relatando que a eleição de Montoro para o governo de São Paulo em 1982 foi garantida em grande medida porque o PMDB era o único, dentre os partidos concorrentes, que possuía um programa de governo consistente, sobretudo no campo da educação, o que possibilitou o engajamento de professores e intelectuais na campanha.

colocar na agenda temas de seu interesse. Uma vez na agenda, inicia-se o movimento das forças políticas em direção à implementação de sua pauta, é a transformação da pauta da agenda em política pública.

O que procuramos descrever é o caminho normal que conduz o interesse do povo em política pública nas democracias representativas e as fortalecem. Mas tal caminho sempre orientou as políticas públicas no Brasil e, particularmente na Amazônia? Procuraremos responder a essa questão examinando dois casos de políticas públicas ocorridos em tempos histórico distintos na Amazônia, de modo que poderemos analisar com relativa distância o modo pelo qual o Estado brasileiro, por meio das políticas públicas representa e age sobre essa região do país.

A infância e o Projeto Ford na Amazônia

Partiremos da convicção de que é na história que o conhecimento construído pelos homens ganha sentido, fundamento e se consolida. Neste contexto, cabe também a afirmação de que os estudos dos fenômenos educativos, muito particularmente os estudos sobre as instituições educativas, precisam considerar todas as experiências que a história da educação, em seu percurso de construção, vem acumulando no mundo e no Brasil.

É com base nessa concepção que examinaremos o atendimento institucional das crianças pequenas que frequentavam a Creche Darcy Vargas implantada pela Companhia Ford Industrial do Brasil⁵ em Belterra, no oeste paraense tendo em vista em que medida ele fazia parte de uma política pública nacional para a educação escolar infantil ou, como parece, foi implantada de modo arbitrário pela Companhia.

A *Ford Motor Company* chega ao Brasil e mais precisamente na Amazônia por interferência do Governo do Pará que, conhecendo a intenção de Henry Ford de desenvolver plantações de borracha na América do Sul, oferece⁶ terras na Amazônia Brasileira, já que a produção demandada pela indústria automobilística era cada vez maior e vinha transformando os Estados Unidos em refém da importação do produto para a fabricação de pneus dos carros que fabricavam. A partir daí desencadeou-se uma

⁵ No dia 10 de outubro de 1927 a *Ford Motor Company* constitui a Companhia Ford Industrial do Brasil – CFIB.

⁶ “O estado do Pará cedeu a Ford pouco mais de um milhão de hectares. [...] Metade da área Ford deveria pagar US\$ 125 mil e a outra metade era de terras públicas que recebeu de graça” (GRANDIN, 2010, p. 117).

série de negociações que envolveram o Governo Federal, através do Itamaraty e do Ministério da Agricultura, e os industriais norte-americanos, resultando na decisão de Henry Ford de instalar no Brasil, e mais precisamente no oeste paraense, o seu projeto de plantação de seringa para extração do látex e produção de borracha “seduzido pela lenda da fertilidade das terras a partir das quais brotavam a maior floresta do planeta” (SANTOS, 2004).

A fundação de Fordlândia⁷ desnuda a tentativa do capital monopolista de vencer a crise porque passava todo o sistema econômico da época, com um crescimento da capacidade de produção muito maior e mais rápido do que a capacidade de consumo das pessoas e dos países, fazendo com que a grande indústria recorresse a uma das formas de ampliação do capital mais utilizada, qual seja o controle das fontes de matérias-primas; além do que o controle dessas fontes em países atrasados poderia significar uma ampliação garantida de mercado para os seus produtos excedentes.

Cabe esclarecer que Belterra foi uma alternativa encontrada pela CIFB para salvar o projeto que já em 1931 começava a apresentar sinais de fracasso. Assim, a partir de 1934 a Companhia começou a ter acesso a uma nova área de plantio que, aos poucos, e com o início da produção, a vila que era conhecida como “acampamento”, começa a receber maciços investimentos em infraestrutura e num período de cinco anos, evolui mais do que Fordlândia. Desse modo Belterra se transformou, após meados de 1934, no principal foco de investimentos da Companhia. No bojo desse movimento, foram necessários investimentos em diversos setores, entre eles, a educação, que resultou na construção de seis escolas, sendo quatro em Belterra (uma delas a Creche Darcy Vargas) e as demais em Fordlândia.

No Brasil, vivíamos os arremedos de um Estado de Bem-Estar Social, onde a implantação de um projeto como o de Fordlândia e Belterra reforçavam e legitimavam o discurso populista de Getúlio Vargas em pleno Estado Novo. Na educação, tanto no mundo - em particular nos Estados Unidos da América - quanto no Brasil vivia-se o entusiasmo trazido pelas ideias da Escola Nova, protagonizadas pelos educadores liberais, sobretudo Dewey e Piaget, que preconizavam a educação escolar como direito de todos. Porém, implícito a isso havia a intenção deliberada de não só formar o trabalhador adequado ao modelo de produção, mas também de cumprir o papel

⁷ “No dia 28 de julho de 1928, a Vila de Fordlândia, com toda sua bela estrutura urbana e sediando a CFIB no Vale do Tapajós, foi dada como inaugurada, no local antes denominado ‘Boa Vista’.” (SANTOS, 2004, p. 33)

ideológico de disciplinar para o trabalho, para a vida em sociedade, para a “autonomia” (LOMBARDI & SAVIANI, 2005).

É na passagem do século XIX para o século XX que a infância é institucionalizada pelo Estado Brasileiro, começando pelo Código de Menores de 1927 e pela Constituição de 1934, em que ela aparece não no capítulo da “família, da educação e da cultura”, mas no “da ordem econômica e social” como parte do amparo a maternidade e a aos trabalhadores. Essa institucionalização da infância vai marcar de forma indelével a sua história e a história do seu atendimento no Brasil, refletindo indiscutivelmente as grandes tensões econômicas, políticas e sociais da sociedade brasileira do período. Dentro deste cenário é preciso entender também que o atendimento feito às crianças no Brasil vai se modificar e novas exigências, vinculadas às contingências internacionais⁸, terão que ser atendidas criando-se, em consequência, uma política nacional de assistência à Infância, dirigida não só a criança abandonada, como historicamente vinha acontecendo há séculos, mas direcionada a todas as crianças brasileiras.

Essa posição reforça também a ideia de que as “inovações” trazidas pelo Projeto Ford podem, talvez, estarem vinculada ainda a discussão que Moisés Kuhlmann (2007, p. 57) traz em seu trabalho e que incluía inúmeras propostas voltadas aos trabalhadores e as populações pobres dos diferentes países. Propostas voltadas para a educação das crianças e dos adultos, as casas que iriam morar, os móveis, a alimentação, recomendando ainda a disciplina e a organização do trabalho nas fábricas. Essas recomendações destinavam-se a iniciativas de instituições de uma “sociedade moderna” ou científica.

Outro ponto levantado por Kuhlmann (2002) é a discussão sobre a assistência e o pan-americanismo, que tomou conta do nosso país no início do século XX e que diz respeito a grande influência e domínio americano entre nós, identificado com a Doutrina Monroe⁹ e que favoreceu sobremaneira a entrada de “projetos” e acordos bilaterais que,

⁸Declaração de Genebra pelos Direitos das Crianças (1924), a criação do Fundo das Nações Unidas de Socorro à Infância (UNICEF - 1946) que passa a ser permanente em 1953 e a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) formalizada pela ONU.

⁹“... expressão que se referencia na mensagem presidencial de Monroe em dois de dezembro de 1823, na qual, preocupado com uma possível ocupação de Cuba e Porto Rico pela Grã-Bretanha, declarava que os continentes americanos, com os Estados Unidos à frente, se fechariam à expansão colonizadora da Europa.” (KUHLMANN JR., P.41)

apesar de não estarem referendados neste texto, pode ter, com certeza, contemplado e apoiado projetos como o de Ford na Amazônia.

O que nos interessa aqui é chamar a atenção para o fato de que no período de vigência do Projeto Ford na Amazônia (1927 – 1945) a sociedade brasileira vivia uma época de significativas transformações em todos os contextos: econômico, político e social, evidenciados na educação e no atendimento assistencial dado as crianças. Kramer faz um resumo bem interessante do período:

O modelo econômico adotado – substituição das importações – em lugar da monocultura latifundiária. A opção por esse modelo decorre da crise cafeeira provocada pela crise de 1929; (b) a diversificação da produção com o conseqüente fortalecimento de novos grupos econômicos (nova burguesia-industrial). De uma estrutura de poder baseada no coronelismo passava-se, assim, para a política dos Estados (“café com leite”), provocando essa situação a reorganização dos aparelhos do Estado; (c) a mudança de estrutura da sociedade brasileira com o crescimento do setor industrial, a ampliação da classe média, o fenômeno da urbanização e, enfim, o advento do proletariado industrial proveniente da zona rural, que vinha se empregar nas atividades emergentes (KRAMER, 2011, p.56-57).

De fato, por essas análises “parece que o Brasil deixou de ser agrário” (SECRETO, 2007, p.115). No entanto, o Governo Vargas preocupou-se com o “Brasil Rural” e traçou uma política explícita de fixação dos trabalhadores no campo; primeiro pretendia atingir o centro-oeste brasileiro, mas logo essa política também se voltou para a Amazônia, “[...]o governo Vargas concebeu um amplo plano chamado “Marcha para Oeste”. Mas a idéia de marchar para o interior logo se estendeu à região Amazônica” (idem).

Essa política de ocupação dos espaços considerados vazios do país, vai ser implementada de 1930 a 1941, por meio de várias ações que tentam de maneira, principalmente ideológica, promover o interesse dos nordestinos pelo o sonho de um novo “eldorado” interiorano.

A partir daí e até 1945 o movimento se acelerada ainda mais diante dos compromissos que o Brasil passa a assumir com os “aliados” de fornecer “matéria-prima para a guerra”, principalmente a borracha¹⁰.

¹⁰ Para um entendimento claro desses dois momentos da política da “marcha do oeste” na Era Vargas, consultar SECRETO (2007).

Apesar das todas as transformações econômicas, políticas e sociais apontadas e das políticas propostas pela agenda do Estado Novo, tanto nos centros de influência econômico e cultural do país quanto no interior, não havia, por parte do Estado, a preocupação em criar um sistema nacional de educação. Apesar das pressões da nascente sociedade urbano-industrial, das ideias de um novo modelo de ensino - preconizado pelo movimento da Escola Nova¹¹ -, e das bandeiras em defesa da escola pública, laica, gratuita e universal para todos, o que se concretizou no campo da educação foi algumas reformas realizadas e que propiciaram a formação de uma identidade nacional brasileira, a qualificação da mão de obra operária e a oposição das influências da Igreja Católica (SAVIANI, 2007), deixando, no entanto, espaços vagos e abertos para projetos educacionais ainda pouco conhecidos.

Na educação das crianças pequenas a marca desse período foi o caráter higienista-assistencialista, desprovido de preocupações pedagógicas. “Os profissionais que atuavam nas creches eram médicos puericultores, enfermeiras ou auxiliares de enfermagem, assistentes sociais e atendentes treinados nos preceitos da higiene infantil.” (RAUPP, 2008, p. 94).

Assim, diante do que foi discutido, pudemos perceber claramente a ação das políticas do Estado Brasileiro no período estudado, tanto em relação ao atendimento a infância – concedendo a um projeto americano a autorização de “educar” às nossas crianças – quanto a aquela que pretendia ocupar áreas despovoadas do território brasileiro, particularmente a Amazônia. Neste sentido, nossa hipótese é de que a educação recebida pelas crianças oferecida nas escolas, em especial na Creche Darcy Vargas, criada pelo Projeto Ford, evidenciava as ações concretas do capitalismo tão bem descrito por Marx em todo seu trabalho, pois que encoberto pela ideologia higienista-assistencialista, símbolo do atendimento à infância naquele momento histórico, fazia funcionar um aparato institucional, que previstos na Constituição Brasileira de 1934 e em legislações trabalhista do Governo Vargas, servia para garantir ao Projeto Ford, no interior da Amazônia, obter a mão de obra feminina disponível, além de facilitar que os homens casados e com família viessem também para trabalhar no Projeto. Além de tudo isso poderia, quem sabe, garantir a “educação” do futuro trabalhador, mais disciplinado,

¹¹Protagonizado por John Dewey, e no Brasil, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando Azevedo e outros, que assinaram o “Manifesto dos Pioneiros” em 1932.

mais adaptado aos novos costumes e culturas americanizadas e até quem sabe, falando inglês.

Legislação e Políticas Públicas para as escolas indígenas no Oeste do Pará

A relação entre o Estado brasileiro e a educação escolar dos povos indígenas tem uma história que remonta ao período colonial através dos aldeamentos dirigidos pelos jesuítas sendo consenso entre os historiadores da educação o entendimento de que “a educação escolar indígena se iniciou com o processo de colonização e da aculturação dos povos indígenas através de sua integração à sociedade nacional” (LEMOINE, 2007, p. 137). Como reconhecido por documentos oficiais, desde esse período até os anos 80 do século passado, a essência pedagógica orientadora da educação indígena foi o integracionismo, de modo que, “a política integracionista começava por reconhecer a diversidade das sociedades indígenas que havia no país, mas apontava como ponto de chegada o fim dessa diversidade” (BRASIL, 2005, p.26).

O Estado brasileiro pensava uma escola para os indígenas que tornasse possível a sua homogeneização, devendo transmitir os conhecimentos valorizados pela sociedade de origem européia. Entretanto, por volta dos anos 70, o movimento indígena no Brasil começa a tomar forma e é fortalecido por organizações não governamentais que se articulam para fazer frente às ações integracionistas do Estado brasileiro, abrindo espaços sociais e políticos para que a questão indígena se impusesse no país, exigindo mudanças. Talvez influenciados pela análise estruturalista de Althusser (1970) e Boudier & Parson (1992) “muitos cientistas e movimentos sociais brasileiros denunciaram que o maior difusor do processo de aculturação dos povos indígenas” (LEMOINE, 2007, p. 138).

Como resistência à política oficial, na década de 70, iniciou-se a estruturação de diferentes organizações indígenas, com o objetivo de defesa dos territórios e de luta por outros direitos. O movimento ganhou corpo e visibilidade nacional com as grandes reuniões, organizadas pela União dos povos indígenas - UNI, juntando um número expressivo de povos indígenas. A partir da UNI, formam-se outras organizações indígenas de representação mais regional ou étnica. Estruturam-se igualmente associações e organizações de professores e de agentes de saúde indígenas. “Desde

então, intensificam-se em todo o país a realização de ‘Encontros de Professores Indígenas’, ou ‘Encontros de Educação Indígena’, nos quais eram discutidas questões relativas à escola que os índios queriam para suas comunidades” (BRASIL, 2005, p. 28)

Decorrente desse panorama de lutas por direitos humanos e sociais combinado com a efervescência por mudanças devido o fim da ditadura militar e o horizonte de um “novo Brasil”, a constituição nacional de 1988 assegurou aos povos indígenas “o direito ao seu território e aos recursos naturais que ele abriga, o direito a decidir sobre sua história, sua identidade, suas instituições políticas e sociais, e o direito ao desenvolvimento de suas concepções filosóficas e religiosas de forma autônoma” (BRASIL, 2005, p. 30).

Neste sentido, a constituição de 88 marca uma mudança importante na concepção do Estado sobre as sociedades indígenas. O fundamento epistemológico deixa de ser o integracionista e passa a ser o da valorização, ou pelo menos da aceitação, da diversidade cultural. No entanto, embora entendamos tratar-se de inegável conquista por parte dos povos indígenas a implementação de escolas em suas comunidades, ressaltamos ser preciso um exame crítico sobre essa implantação, particularmente com relação a sua coadunação a letra da lei que regulamenta a política pública do qual ela resulta.

Um caso interessante é o da escola implementada na vila “indígena”¹² de Alter do Chão, distrito de Santarém, no Pará. Essa vila situa-se na margem direita do Baixo Tapajós e devido presenciar o encontro desse rio com o Lago Verde ou Muiraquitã é possuidora de peculiar formação geográfica com belas praias, águas calmas e quentes, e da presença farta de peixes. Tal geografia estimulou o povoamento da vila por não índios desde o início do século passado, inclusive de europeus, fato que de certa forma dificultou o reconhecimento do lugar como terra indígena, apesar de ser reconhecidamente habitada por índios desde o aldeamento realizado pela “Missão de Nossa Senhora da Purificação (ou da Saúde) pelo Padre Jesuíta Manuel Ferreira no ano de 1738, no lugar onde hoje se encontra a Vila de Alter do Chão”¹³.

A primeira e única escola da vila foi criada em 30 de maio de 1985, pelo decreto nº 772/85 – DAD, recebendo o nome de Escola Municipal de Ensino Fundamental

¹² A etnia que reivindica o reconhecimento oficial das terras que incluiriam a vila de Alter do Chão como indígena é a Borari. No entanto, dado o interesse econômico sobre o potencial turístico e imobiliário dessas terras a sua demarcação encontra muita resistência e morosidade pelos próprios órgãos oficiais.

¹³ Cf. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Boraris>. Acessado em 15/06/2013

Professor Antônio de Sousa Pedroso integrando a rede oficial. Sua inauguração deu-se em 1º de junho de 1985. A escola iniciou seu funcionamento com quatro salas de aula, 49 alunos de 5.^a série do ensino Fundamental e seis professoras. Tendo sua primeira turma concluindo a 8.^a série no dia 26 de janeiro de 1989, com 22 alunos. Porém como consta no sitio/blog oficial da escola,

A partir de Junho 2006 a coordenação da SEMED comunicou a direção da escola que ela estava contemplada a funcionar como educação indígena, pois a comunidade sempre buscou resgatar sua identidade e auto reconhecimento de sua etnia Borari valorizando a cultura de seu povo¹⁴”.

O site/blog da escola informa que a escola possui autorização, para o Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série e 1ª a 4ª etapas, modalidade Educação de Jovens e Adultos dada pela Resolução n. 059 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Pará, de 08 de março de 2007, e que a escola funciona nos três turnos: matutino, vespertino e noturno.

Há na escola o conselho escolar que contribui nas questões burocráticas, pedagógicas e administrativas. Auxilia a direção da escola a desenvolver um trabalho integrado com a comunidade escolar, sendo que as reuniões acontecem bimestralmente, sempre com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino aprendizagem. Concluindo que “diante disso, procuramos desenvolver o ensino de qualidade para se realizar uma aprendizagem eficaz na formação dos cidadãos conscientes acreditando que a educação é a solução para a maioria dos problemas da sociedade”.

Por ora, o que podemos deduzir das informações acima e de nossas idas na escola é que apesar de estar “reconhecida” como indígena , ela não possui calendário diferenciado, ensino bilíngue e oficialmente não emite certificados que atestem sua condição de indígena. Essa situação, aliás, ocorre com todas as escolas ditas indígenas do município de Santarém, tanto as municipais como as estaduais. Como afirma o Coordenador do Ensino Médio Modular Indígena do Município de Santarém, Sr. Gedeão Arapyun¹⁵: “nenhuma delas é oficialmente escola indígena, apesar de usarem tal nomenclatura”. Inclusive, acrescenta o coordenador, os materiais pedagógicos usados

¹⁴ Cf. escolaindigenaboraristm.blogspot.com. acessado em 14/06/2013

¹⁵ Entrevista realizada no dia 15/05/2013 como levantamento de dados para o projeto de pesquisa “Cartografia da Educação Escolar Indígena do município de Santarém-PA”, nela o coordenador declara também não entender porque isso ocorre e entende tratar-se de má vontade política.

são escolhidos pelos professores da escola pólo da qual as escolas indígenas estão anexadas.

Segundo Arapyun, todas as escolas indígenas ainda não são oficialmente categorizadas como indígenas e todas as existentes que oferecem o ensino médio são anexas de uma escola da cidade (Santarém-PA), no caso a Escola Estadual Álvaro Adolfo da Silveira. O coordenador alega que esse fato dificulta o trabalho tanto no sentido de gestão financeira como no sentido de constituição do currículo próprio, gerando uma forte centralização nessas áreas. Há um movimento no sentido de oficialização da escola de Alter do Chão como indígena, anexando-se todas as outras escolas a ela e permitindo, assim, a emissão de certificados escolar indígena.

Considerações Finais

Procuramos mostrar brevemente o processo de construção e efetivação das políticas públicas, desde o início nos programas eleitorais dos partidos políticos até sua chegada na agenda culminando com sua efetivação. Entendemos que tal processo não ocorreu dessa maneira no projeto Ford analisado. Notamos que a grandiosidade do nome Ford, de sua companhia de automóveis e o interesse do governo paraense da época em capitanear politicamente sua vinda foi o objetivo maior para a sua implantação em solo brasileiro.

No âmbito da educação o governo brasileiro sequer interveio no fundamento pedagógico norteador da educação escolar trazida pelo projeto Ford para a Amazônia, deixando livre a implantação das teorias pedagógicas dominantes nos Estados Unidos e definidas de acordo com os interesses do próprio projeto¹⁶. Não havia nenhuma legislação orientando o funcionamento administrativo e pedagógico das escolas implantadas em Fordlândia e Belterra durante a vigência do projeto entre os anos de 1927 a 1945.

Porém, no caso da educação escolar indígena, quase cem anos depois, notamos um movimento diferente a partir da constituição de 1988. Após a oficialização dos direitos por uma educação que garantisse a diversidade desses povos inclusive a alfabetização na língua materna, através do bilinguismo, em 1998 promulgou-se o

¹⁶ Sendo inclusive esse o interesse do projeto de pesquisa em andamento: “A Creche Darcy Vargas – Município de Belterra – PA e o ideário pedagógico do Projeto Ford na Amazônia”

Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas orientando a implantação dessas escolas. No entanto, as citações traçadas nesse referencial ainda não estão fortemente participando das agendas dos governos federal, estadual e municipal e se converteram em políticas públicas.

Nossa conclusão indica que não há em nenhum dos casos analisados um processo democrático de escolha e de implementação das políticas educacionais que vá ao encontro dos interesses das populações atendidas. De modo inverso, há uma imposição de políticas objetivando o atendimento da classe dominante plasmado na aculturação dos indígenas e dos trabalhadores no caso do projeto Ford.

Por fim, o que podemos notar, até o alcance permitido por esta pesquisa, é que a Amazônia brasileira sempre foi tratada pelos governos que se sucederam, nos vários níveis do Estado, e desde o projeto Ford, no século passado, de modo secundário e exploratório. Não existindo políticas públicas para esta região voltadas para seu desenvolvimento interno. Há políticas que esgotam seus recursos naturais e humanos.

Referências

BORGES, Zacarias P. **Política e Educação**: análise de uma perspectiva partidária. Campinas: Hortograph, 2002.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília:MEC/SECAD, 2005, 2ª Ed.

BRASIL. **Constituição da República**. Brasília: IMESP, 1988

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de Teoria Geral do Estado**. 21 ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é política social**. 4 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986. (Coleção primeiros passos, v. 168).

GARCIA, de Hamílcar. **Grande Dicionário Enciclopédico Brasileiro**. São Paulo: Novo Brasil Editora, 1978.

GRANDIN, Greg. **Fordlandia**: ascensão e queda da cidade esquecida de Henry Ford na selva. São Paulo: Rocco, 2010.

KUHLMANN, Moysés. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEMOINE, M. S. dos A. F. **A cultura e a educação ameríndia na Floresta Nacional do Tapajós:** os valores pedagógicos e antropológicos dos Munduruku-Takuara como subsídios para a educação intercultural. 2007: Santarém/Belém, UFPA. (Tese de Doutorado).

LOMBARDI, J. C e SAVIANI, D. **Marxismo e Educação:** debates contemporâneos. Campinas : Autores Associados, 2005.

SANTOS, Milton. **Os grandes projetos:** sistema de ação e dinâmica espacial. In: CASTRO, Edna; MOURA, Edila A.F.; MAIA, Maria Lúcia (Orgs). **Industrialização e grandes projetos:** desorganização e reorganização do espaço. Belém: EDUFPA, 2004. p. 13-20.

SECRETO, Maria Veronica. **Soldados da borracha – trabalhadores entre o sertão e a Amazônia.** São Paulo: Ed. Perseu Abramo, 2007.