

**SISTEMA DE ENSINO X SABERES PRÁTICOS: violência simbólica e
resistência na reprodução social de trabalhadores amazônicos**

SISTEMA DE EDUCACIÓN X CONOCIMIENTO PRÁCTICO: violencia simbólica
y resistencia em la reproducción social de trabajadores amazónicos

EDUCATIONAL SYSTEM X PRACTICAL KNOWLEDGE: symbolic violence and
resistance in amazon workers' social reproduction.

Alexandre Lins¹

<https://orcid.org/0000-0001-9379-0723>

Fábio Castro²

<https://orcid.org/0000-0002-8083-1415>

Resumo

Este artigo articula a contribuição dos estudos decoloniais (QUIJANO, 2005; LUCINI e SANTOS, 2018) à noção de *habitus* (BOURDIEU, 2009). O objetivo é mostrar como estes saberes práticos, incorporados e pré-reflexivos, característicos de culturas não letradas, conviveram, historicamente, com a influência do sistema de ensino, instituição que buscou fazer com que indígenas, negros, mestiços e seus descendentes reproduzissem a cultura das elites na Amazônia brasileira desde a colonização portuguesa, em 1616, aos dias atuais. O estudo concluiu que mesmo diante da colonialidade do poder, do racismo e da exploração pelas elites locais, esses trabalhadores amazônicos mestiços, vêm, historicamente, conseguindo se inserir no mundo do trabalho, graças a um *habitus* que articula o domínio do meio ambiente a uma rede de alianças entre explorados. Essas estratégias permitiram que conservassem relativa autonomia econômica e cultural, em diversos períodos históricos, diante dos interesses das classes dominantes e do Estado.

Palavras-chave: Relação saber-poder. Reprodução social. Sistemas de ensino. Educação intercultural.

¹ Doutor em Ciências: Desenvolvimento Socioambiental, pelo Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, NAEA/UFPA. Jornalista da Fundação Paraense de Radiodifusão. Membro do grupo de pesquisa Socialidades, Intesubjetividades e Sensibilidades Amazônicas (SISA). E-mail: asaalins@yahoo.com.br

² Doutor em Sociologia pela Universidade da Sorbonne (Paris V Descartes). Pós-doutor em Etnometodologia pela Universidade de Montreal. Professor associado da Universidade Federal do Pará. Coordena o Grupo de Pesquisa Socialidades, Intesubjetividades e Sensibilidades Amazônicas (SISA) no CNPq. E-mail: fabiofc@ufpa.br

Como referenciar este artigo:

LINS, A.; CASTRO, F. Sistema de ensino x saberes práticos: violência simbólica e resistência na reprodução social de trabalhadores amazônicos. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-25, 2021.

Resumem

Este artículo articula la contribución de los estudios descoloniales (QUIJANO, 2005; LUCINI y SANTOS, 2018) a la noción de habitus (BOURDIEU, 2009). El objetivo es mostrar cómo este saber práctico, incorporado y pre-reflexivo, característico de las culturas analfabetas, convivió históricamente con la influencia del sistema educativo, institución que buscaba hacer que los indígenas, negros, mestizos y sus descendientes reprodujeran la cultura de las élites en la Amazonía brasileña desde la colonización portuguesa, en 1616, hasta la actualidad. El estudio concluyó que a pesar de la colonialidad del poder, el racismo y la explotación por parte de las élites locales, estos trabajadores amazónicos mestizos históricamente han logrado insertarse en el mundo del trabajo, gracias a un habitus que articula el dominio del medio ambiente con una red de alianzas entre explotado. Estas estrategias les permitieron conservar una relativa autonomía económica y cultural, en diferentes períodos históricos, frente a los intereses de las clases dominantes y del Estado.

Palabras clave: Relación conocimiento-poder. Reproducción social. Sistemas de enseñanza. Educación intercultural.

Abstract

This article articulates the decolonial studies contribution (QUIJANO, 2005; LUCINI and SANTOS, 2018) to the habitus notion (BOURDIEU, 2009). The objective is to show how this practical, incorporated and pre-reflective knowledge, non-literate cultures characteristic, historically coexisted with the education system influence, an institution that sought to make indigenous, black, mestizo, and their descendants reproduce elites culture in the Brazilian Amazon since the Portuguese colonization, in 1616, to the present day. The study concluded that despite the power coloniality, racism, and exploitation by local elites, these mestizo Amazon workers have historically managed to insert themselves in the world of work, thanks to a habitus that articulates the environment domain with an alliances network between exploited. These strategies allowed them to conserve relative economic and cultural autonomy, in different historical periods, in the face of the interests of the ruling classes and the State.

Keywords: Knowledge-power relationship. Social reproduction. Teaching systems. Intercultural education.

INTRODUÇÃO

A partir da compreensão da natureza do *habitus*³, em suas dimensões estruturante e estruturada, de liberdade possível diante de condições de existência comuns, este artigo

3 Sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e do domínio expresso das operações necessárias para alcançá-las (BOURDIEU, 2009, p. 87).

pretende mostrar aspectos importantes da formação do *habitus* das classes populares na Amazônia brasileira desde a colonização portuguesa na região, em 1616. Talvez o mais importante para entender essa trajetória até o presente seja relacioná-la com as formas de arregimentação de mão de obra na Amazônia, devido estarem intimamente relacionadas aos projetos das classes dominantes de cada período (colonos, proprietários de terras, pecuaristas, grandes comerciantes e altos funcionários públicos), sempre atrelados à práticas de escravidão ou servidão e exploração intensiva do meio ambiente (COSTA, 2012; SANTOS, 1980; CASTRO, 1998; LOPES, 2012; LINS, 2019). Assim, pode-se dizer que as classes populares na Amazônia (historicamente compostas por indígenas, negros e mestiços) foram submetidas a estruturas objetivas e seus consequentes condicionamentos conformaram probabilidades de acesso aos bens, aos serviços e aos poderes, por meio das experiências sempre convergentes. Vale ainda dizer, no entanto, que este processo foi acompanhado de intensa resistência, onde saberes não ligados ao letramento foram fundamentais como será demonstrado adiante.

Dessa forma, este artigo pretende aproveitar a reflexão decolonial (QUIJANO, 2005; CANDAU, 2014; CANDAU e RUSSO, 2010, FLEURI, 2012; LUCINI e SANTOS, 2018) para articulá-la com a noção de *habitus* (BOURDIEU, 2019), a partir de uma valorização dos conhecimentos tradicionais, muitas vezes ignorados como formas de saber. Foram estes que articularam estratégias de resistência, capazes de pôr em prática arranjos sociais mais vantajosos aqueles que foram utilizados como mão de obra escrava, servil ou super explorada pela mais-valia capitalista.

Sabe-se que no período colonial, os territórios atuais que hoje identificamos como estados brasileiros como um todo e os amazônicos em particular (então chamados de Grão-Pará e Maranhão até o final do século XVIII) foram tratados como colônias de exploração e não de povoamento pela coroa portuguesa (ALVES FILHO, 2001). Como explicou Costa (2012), o projeto colonial lusitano para a Amazônia se deparou com a baixa produtividade da região para a monocultura de grandes extensões. Uma das alternativas foi transformar em mercadoria, produtos amazônicos que serviam como substitutos de especiarias no mercado europeu. Assim, do ponto de vista da mão de obra, a elite portuguesa precisou voltar suas atenções primeiramente aos indígenas, e, séculos depois, aos negros e mestiços em geral, devido ao conhecimento que estes possuíam dos ciclos

naturais. Costa (2012) explica que os colonizadores portugueses perceberam que seria possível adaptar o tempo próprio da natureza ao tempo do capital e do sistema mercantil. Essas disposições para o extrativismo, é bem verdade, se cruzaram com o mundo camponês a partir do intenso trabalho de inculcação de valorização da agricultura iniciado nas missões, na Reforma Pombalina, passando pelo Diretório, Corpo de Trabalhadores e, finalmente, nas fases pré e pós-ciclo da borracha, nas quais se buscou um projeto de colonização baseado na pequena propriedade com fins de abastecimento da capital (LOPES, 2012; LOUREIRO, 2004; SOUZA JUNIOR, 2001).

Quanto às disposições para uma economia capitalista, se viu que o mundo do trabalho amazônico não apresentou longo histórico de instituições que tenham sedimentado formas e práticas em conformidade com a relação capital x trabalho (COSTA, 2012). Como se sabe, um dos pressupostos do capitalismo, a mão de obra livre e assalariada, não se generalizou na Amazônia colonial, no Império e nem mesmo nos últimos anos do ciclo da borracha sob o signo da república (ALVES FILHO, 2001; COSTA, 2012; e WEINSTEIN, 1993). Prevaleceu até aí uma economia na qual as classes subalternizadas não tinham acesso às moedas em espécie, persistindo o trabalho escravo ou servil. Por conta disso, essas experiências passadas, depositadas em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção, de pensamento e de ação, fizeram chegar até o presente, práticas que conformam o que Quijano (2005) chama de uma “divisão racial do trabalho”, onde o trabalho assalariado formal nunca foi, historicamente, frequente entre amazônidas de origem indígena, negra ou mestiça.

Como explica Bourdieu (1979), a especificidade da situação colonial é que a organização econômica e social é uma mudança exógena, acelerada e imposta por poderio imperialista e não por uma evolução autônoma da sociedade, segundo sua lógica interna. Isso será determinante para o futuro do capitalismo na Amazônia. É que ao contrário das nações de vanguarda deste modo de produção, onde o livre-arbítrio dos primeiros empresários formaram a psicologia econômica do sistema, na colônia, a parcela de livre decisão dos agentes econômicos locais sempre foi pequena, o que não quer dizer que tenham tido uma participação passiva.

1. ORDENS RELIGIOSAS NA AMAZÔNIA: AÇÃO PEDAGÓGICA A SERVIÇO DA COLONIZAÇÃO

Como observam Santos (1980) e Costa (2012), dentre outros, o principal desafio do projeto colonial na Amazônia era aumentar a produtividade da monocultura de grandes extensões. Assim, enquanto se utilizavam dos conhecimentos tradicionais para transformar em mercadoria produtos amazônicos que serviam como substitutos de especiarias no mercado europeu, o projeto colonial tratou de instituir um sistema de ensino que permitisse a reprodução dos interesses lusitanos. Eles estavam cientes de que a reprodução cultural reforçaria como poder simbólico a reprodução contínua das relações de força no seio da sociedade amazônica. Dessa maneira, os portugueses aplicaram o “duplo arbitrário” da ação pedagógica. Em um primeiro sentido, pode-se dizer que a “violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural [...] produz seu efeito propriamente simbólico na medida em que se exerce uma relação de comunicação” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 20 e 22). Em um segundo sentido, esse ato de impor e inculcar certas significações convencionadas pela seleção e exclusão é arbitrário na medida em que “a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico, ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna à ‘natureza das coisas’, ou a uma ‘natureza humana’” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 22 e 23).

Por isso, foi incentivada a vinda de ordens missionárias como os franciscanos, mercedários, carmelitas e jesuítas para a Amazônia. Estas instalaram o instrumento dos descimentos,

[...] expedições que subiam os rios para convencer os índios a descerem de suas aldeias nos rumos das missões [...] Para essa tarefa, os missionários contavam com a ajuda de índios da própria tribo abordada. Esses índios que já haviam sido “trabalhados” nas missões funcionavam como propagandistas das “vantagens” da vida nos aldeamentos missionários [...] Muitas vezes os índios migravam para as missões como forma de se proteger dos ataques dos colonos. Neste caso, as missões eram uma questão de sobrevivência (ALVES FILHO, 2001, p. 28 e 29).

Esses missionários coordenavam uma pedagogia deculturadora, uma metodologia de “transformação sem dor dos ‘inocentes’ (pois ainda não tocados pela verdade),

‘pagãos’ ofensivamente livres, em homens disciplinados para o louvor a Deus e para os trabalhos da terra, das águas, dos matos” (COSTA, 2012, p. 41).

Provavelmente o grande desafio dos missionários tenha sido se deparar com uma economia local onde as formas de trabalho estavam longe de se guiar por uma lógica economicista, guiada por leis de mercado. Ao contrário, se desenvolviam como um fenômeno social total, que carregava formas, ao mesmo tempo, religiosas, morais, sensíveis, políticas e familiares (MAUSS, 2003). Desse modo, abordar essa nova forma de cultura precisava levar em conta que, diferentemente do aprendizado pela escrita, o que é aprendido pelo corpo não é algo que se tem, como um saber que se pode segurar diante de si, mas algo que se é, como explicou Bourdieu (2009). Assim, naquelas sociedades amazônicas até então sem escrita, o saber herdado não podia sobreviver senão no estado incorporado. Jamais separado do corpo que o carrega, essa tradição só podia ser restituída mediante uma espécie de ginástica destinada a evocá-la, o que implica um investimento total e uma profunda identificação emocional.

Dessa maneira, ao contrário dos colonos, a principal tarefa dos missionários era conquistar os indígenas através da violência simbólica, “isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p.19).

A tarefa central das missões era tentar quebrar as formas de perpetuação dos recursos culturais das sociedades sem escrita. Esses estariam destinados a perder força na medida que os agentes que são os seus portadores não pudessem transmitir essa herança via contatos exclusivamente orais ou incorporados, através do *habitus*. Assim, à luz do que explicou Bourdieu (2009), a introdução da escrita permitiu superar os limites antropológicos, em particular os da memória individual, criando uma nova monopolização total ou parcial dos recursos simbólicos, como religião, filosofia, arte, ciência, e por meio da monopolização dos instrumentos de apropriação desses recursos (escrita, leitura e outras técnicas de decifração), conservadas nos textos e não nas memórias. Foi por isso que todas as ordens religiosas trataram de criar sistemas escolares, estrutura, por excelência, de distribuição do capital cultural e que, conseqüentemente, definiriam as posições dos agentes.

É por isso que Costa (2012) explica que se é bem verdade que houve um histórico de animosidades entre missionários e colonos, também é fato observável que houve, entre eles, um processo de alianças entre a política de catequese e o projeto colonial. Assim, serviram uns aos interesses dos outros, pois as instituições religiosas tiveram pontos convergentes com os colonos na medida em que prestaram um serviço inestimável ao colonialismo:

o de produzir equivalência ideológica entre empreendimento colonial e civilização e desta com a cristianização. Por transitividade, produz-se uma nova equivalência que em última instância diviniza o colonialismo. Importante aduzir, porém [...] que essas equivalências não se fazem de forma direta. Elas são mediadas por diversas outras noções necessárias dentre as quais a de que o colonialismo é portador de civilização porque atua na transformação da natureza bruta – os ecossistemas originários, as florestas, os matos, os sertões – vista como espaço vazio, passível de ocupação pelo mal, lugar de desordem, não tocado por Deus a não ser no momento da criação, domínio do diabo...O colonialismo provê a ocupação desse lugar obscuro, pela agricultura, tornando o um luar – aberto, claro, controlado, civilizado – pleno de novos homens ganhos para a verdade de Deus primeiro pelo trabalho e pela disciplina (COSTA, 2012, p. 40 e 41).

Segundo Costa (2012) foram esses indígenas aldeados que representaram a fonte de trabalho eficaz para o conjunto das atividades da Igreja, do Estado e dos colonos. “Tal modo de produção fundou, de fato, a economia colonial amazônica, que se reproduz por gerações, aguçando, contudo, no desenvolvimento, suas profundas contradições” (COSTA, 2012, p. 42). O autor, inclusive, apresenta dados que apontam o sucesso dessa economia, que de 1720 a 1755 cresceu a uma taxa média anual de 6,3%.

2 COLONIZAÇÃO E ESTRATÉGIAS DE ENCULTURAÇÃO DO POPULAR

Martin-Barbero (2006) alerta para o fato de que existe uma tradição no Ocidente de desvalorização da transmissão da cultura que se dá apenas pela oralidade, típica da cultura popular. Na Idade Média, por exemplo, a cultura clerical se chocou frontalmente com a cultura das massas camponesas. Além disso, partir do século XVII, novos modos de repressão ao mundo popular surgiram com as guerras de religião, a emergência do sentimento nacional e a emancipação dos mercados. Tudo isso gerou uma transformação da política de longo alcance, com o aparecimento do Estado moderno, a partir da

unificação do mercado e centralização do poder. Esse contexto faz parte do que Martin-Barbero (2006) chama de processo de enculturação do mundo popular, que se dá em duas fases. Na primeira, a religião combate a espontaneidade, a imprevidência, e a tendência à desordem e ao relaxamento que seriam típicos do popular. Isso se processou em nome da disciplina requerida pela produtividade, especialmente do protestantismo cristão. No segundo momento, a partir da metade do século XVII, com o processo de laicização, ou desencantamento do mundo, surgiram novos modos de conhecer e trabalhar.

Sobre este contexto descrito por Martin-Barbero (2006), cabem aqui algumas observações sobre a realidade latino-americana, em geral, e amazônica, em particular. Por ser um território em processo de colonização, este fez parte de um contexto mais amplo descrito por Quijano (2005), onde o poder tratou o corpo útil do indígena, do africano e do mestiço, em geral, como algo descartável. Assim, é importante notar que mesmo entre as classes dominadas sempre houve níveis diferentes de exploração. O corpo útil da fábrica, na Europa, portanto, sempre teve um valor diferente dos corpos dos povos colonizados. O recrutamento da força de trabalho nas colônias nunca vislumbrou a formação de um mercado assalariado e consumidor, mas a escravidão ou à servidão, para fins de exportação, como mostrou Quijano (2005).

Ainda no período colonial, uma das tentativas de mudar o perfil da economia amazônica, da base extrativista para a agrícola, foram as Reformas Pombalinas. Assim, de 1750 a 1777, buscou-se um conjunto de transformações que pudesse estabelecer a transição do feudalismo para o capitalismo, através da implantação de um mercantilismo tardio, promovido por um absolutismo reformador que visava corrigir a defasagem lusitana em relação às nações de vanguarda do capitalismo. Esse processo se firmou em uma agricultura de *plantation* baseada na formação de um campesinato agrícola e em escravos negros.

Costa (2012) conta que o diagnóstico feito pelo governador Francisco Xavier Mendonça Furtado sobre o Grão-Pará, na metade do século XVIII, era de que se tratava de uma economia miserável devido ao controle da força de trabalho indígena pelos religiosos. As ordens, segundo o gestor pombalino, teriam se pervertido pela riqueza do extrativismo, e representariam um poder com perigosa autonomia frente ao Estado português, além de serem opositores aos interesses dos colonos. Para Mendonça Furtado, os religiosos teriam

pervertido a missão de preparar os índios para a agricultura. Além disso, ele considerava os negros melhores trabalhadores para o empreendimento agrícola. Foram essas observações que norteariam o Regime do Diretório⁴. Entre algumas medidas importantes para o mundo do trabalho, destacam-se: a transformação dos aldeamentos em comunidades civis, administradas por funcionários (diretores), que passaram a ser responsáveis pelos descimentos; confisco e distribuição dos bens das ordens religiosas a agentes coloniais, militares e famílias nobres; criação da Companhia de Comércio do Grão Pará e Maranhão, em 1755, com direitos de monopólio sobre o comércio de mercadorias, dentre os quais escravos africanos; e integração dos indígenas ao projeto colonial através da regulamentação do trabalho assalariado.

Transformar o índio em colono implicava em reconhecer-lhe à condição de pessoa, logo vê-lo como portador de direitos naturais, situação esta incompatível com a condição de escravo. Por isso, o primeiro passo seria transformá-lo em homem livre estabelecendo proibições legais à sua escravização pelos colonos [...] reconhecendo-lhes os direitos pertinentes a cidadãos portugueses, transformando-os em trabalhadores assalariados e colonos, e desenvolvendo estratégias para levá-los a interiorizar os interesses portugueses, no sentido de vê-los como os seus próprios interesses [...] uma dessas estratégias foi [...] tornar obrigatório o ensino da língua portuguesa nas aldeias (SOUZA JUNIOR, 2001, p.38)

Apesar de tantos esforços, as Reformas Pombalinas não transformaram significativamente o perfil da economia amazônica. Uma análise dos números da produção desse período, compilados por Costa (2012), não apontam crescimento econômico ou aumento de produtividade expressivo se comparados ao período da lógica extrativista anterior. Assim:

Nos primeiros 22 anos de vigência do Diretório, até o encerramento das atividades da Companhia de Comércio a economia colonial amazônica teve crescimento modesto de 1,5% a.a. [...] a produção regional manteve nesse período o perfil herdado do período anterior, seja no que se refere à dominância do extrativismo de coleta, seja no que se refere à própria agricultura [...] A composição da produção continua apresentando o extrativismo como setor que abriga as

4 Política indigenista formulada pelo Marquês de Pombal, em 1755, para transformar o índio em colono. Segundo Souza Júnior (2001), o Diretório retirou os indígenas da tutela missionária, proibiu qualquer forma de escravização, reinstalou a eles a obrigatoriedade do pagamento de salários, tornou obrigatório o ensino da língua portuguesa nas aldeias e reconheceu a propriedade das terras aos indígenas.

atividades dominantes da economia, representando em torno de 80% ao longo desses anos. (COSTA, 2012, p. 50 e 51.)

Ocorre que mesmo essas legislações indigenistas não foram suficientes para mudar, significativamente, a situação de exploração dos povos indígenas junto aos colonos. Não era raro constatar que algumas tribos continuassem se rebelando diante dos interesses portugueses. Os escravos africanos também mantinham suas formas de resistência, principalmente através da fuga e constituição de mocambos (quilombos). Assim, Lopes (2012) esclarece que o quadro final dos Diretórios, após a destituição de Pombal, em função da exploração da força de trabalho por seus dirigentes, era caótico:

Muitos diretores estavam sequestrando a produção comunal para seu próprio benefício. Índios estavam em controle de várias vilas, como Vila Franca, Alter do Chão, no Baixo Amazonas, e outros no Marajó. Os africanos fugiam com frequência e facilidade e formavam mocambos. O poder do Estado, mesmo estabelecido em toda a região vasta, era frágil e ameaçado por diversos interesses (LOPES, 2012, p. 60).

Costa (2012) afirma que após o fim dos Diretórios, a colônia do Grão-Pará se assentava em duas estruturas produtivas: “o campesinato-caboclo, que em estrita relação com os regatões e seus aviadores exportam predominantemente produtos extrativos e os colonos escravistas que exportam predominantemente produtos agropecuários” (Costa, 2012, p. 59). O autor registrou, entre 1720 e 1822 um crescimento da exportação de produtos agropecuários a 3.4% a.a, mas isso não mudou a predominância da economia, tipicamente extrativista (setor que representava, em média, 61% da economia, nos últimos cinco anos do período colonial na região).

3 SISTEMA DE ENSINO E REPRODUÇÃO DA CULTURA DOMINANTE NO GRÃO-PARÁ

Uma das formas de enculturação do popular, como já se disse, foi a massificação da escola, como instrumento criador de novos *habitus* e distribuição do capital cultural, o que, conseqüentemente, define as posições dos agentes. Vale dizer, naturalmente, que as trajetórias dos sistemas de ensino refletem o processo histórico de cada sociedade. Se o

combate aos saberes populares foi generalizado no mundo inteiro, nos territórios coloniais a situação foi ainda mais dramática.

Na dinâmica do Grão-Pará, a educação em todo o período colonial ficou a cargo das missões religiosas e tinha objetivos distintos. Para uma minoria privilegiada, os primeiros estudos tinham significado parecido com o de instrução formal atual, sendo complementados pela educação dentro de casa, no seio familiar. Mas, como já se disse, o projeto mais significativo operado pelos religiosos era garantir a adesão das populações indígenas ao modo de vida bem como ao projeto colonizador português, voltado à exportação.

Vale dizer que no próprio território lusitano, as concepções sobre o papel da educação só passariam por uma modernização a partir das Reformas Pombalinas. Magalhães (2012) lembra que um dos marcos desse processo foi a aprovação de novos estatutos para a Universidade de Coimbra, em 1772. Naquela época, setores reformadores da elite portuguesa passaram a perceber que as instituições lusitanas estariam exercendo práticas pedagógicas atrasadas nos domínios científicos, incapazes, portanto, de atender às urgentes necessidades do Reino para os domínios ultramarinos. Tratava-se, portanto, de afastar a obsolescência “bárbara, com todos os preconceitos escolásticos” em prol de uma educação mais pragmática, voltada pra melhor explorar as colônias.

Magalhães (2012) explica que um dos frutos dessa reorientação da Universidade de Coimbra foi a expedição científica pelo rio Amazonas para trazer minuciosas informações das capitânicas do Grão-Pará, Rio Negro, Mato Grosso e Cuiabá, de 1783 a 1792.

A missão dirigida por Alexandre Rodrigues Ferreira, que ficou com a designação de *Viagem Filosófica*, demorou nove estirados anos. Dela resultaram inúmeros desenhos e extensa recolha de objetos, descrições escritas e elementos materiais da maior relevância como o testemunho dos povos do interior amazônico nesses anos terminais do século XVIII (MAGALHÃES, 2012, p. 21).

O que importa dizer é que a partir do final do século XVIII, as reformas pombalinas fazem Portugal pensar a educação aos moldes de nações de vanguarda do capitalismo nascente como Inglaterra e França. Nessas, a instrução passa a se confundir com a concepção de civilização.

Na concepção de Norbert Elias, o termo “civilização” passou a ser gradativamente empregado pelos nobres, letrados e burgueses europeus a partir de finais do século XVIII, para assinalar uma série de costumes, comportamentos e condições de uma sociedade como um todo. Tempos depois, serviu para distinguir ou comparar povos e nações como “civilizados” o “bárbaros” e para expressar as distintas configurações de desenvolvimento científico e artísticos dos povos. No Brasil, o termo “civilização”, adaptado da realidade escravista, foi largamente utilizado no século XIX, quando as elites vislumbravam na França ou Inglaterra os principais modelos” de civilização” a serem imitados. Ver Chalhoub (1996) e Elias (1994) (RICCI; LIMA, 2015, p. 848 e 849).

Apesar desses ares reformadores na educação em Portugal e da influência que isso gerou na independência do Brasil em 1822, Ricci e Lima (2015) contam que até a primeira metade do século XIX, a “escola ainda não se havia consolidado como principal espaço de instrução no Brasil”. Mesmo com o artigo 179 da Constituição de 1824 garantindo a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos, nesse período, a educação formal coexistia com outras práticas informais nos recintos domésticos e religiosos. Segundo os autores, a situação só começa a mudar no Segundo Reinado, quando o Estado brasileiro e as elites econômicas e intelectuais passam a ver na educação uma forma de controle social. Tratava-se de incluir de alguma forma as populações pobres na civilização sob pena de subversão da ordem. Nesse sentido, surgiu, a necessidade de descentralizar o processo educativo por todo o território. Foi assim que, em 1834, o Império brasileiro possibilitou às províncias “a liberdade de legislar sobre o ensino primário e secundário, além de permitir que as Assembleias Legislativas Provinciais criassem e organizassem as instituições que dariam formação aos seus professores (SCHNEIDER; NETTO; ALVARENGA, 2012 p. 179 *apud* RICCI; LIMA, 2015, p. 850)”. O que importa dizer é que a partir do Segundo Reinado se inicia uma discussão no Brasil sobre a obrigatoriedade do ensino público.

Mas se a estrutura do ensino formal ainda era frágil no Brasil durante o Primeiro Reinado e Regência, segundo Ricci e Lima (2015), a situação era ainda mais difícil no Pará até 1840, pelos distúrbios causados pela Cabanagem⁵. Mesmo no Segundo Reinado, eles explicam que o que ocorreu foi a reunião de antigas aulas Régias em liceus sem muita organização. O ensino secundário, segundo os autores, ficou nas mãos da iniciativa privada

5 Guerra civil ocorrida no Grão-Pará entre 1835-1840. Para mais detalhes ler: BEZERRA NETO, José Maia. A Cabanagem: A Revolução no Pará. In: ALVES FILHO, Armando et al. Pontos de História da Amazônia. Belém: Paka-Tatu, 2001.

e o primário foi legado ao abandono. Na véspera da Cabanagem, em 1833, por exemplo, relatório do presidente provincial Machado de Oliveira já dava conta da ausência de postulantes ao cargo de professor. Durante a Cabanagem, por sua vez, o problema se agravou. O presidente provincial Soares de Andréa chegou a relatar a falta de formação adequada dos professores. Uma das situações que descreve bem o quadro foi a aprovação de lei provincial, em 1838, que na ausência de profissionais hábeis, autorizava a nomeação de quem regesse com metade do ordenado.

O quadro de precariedade na educação formal foi descrito ainda por intelectuais como Silva (1833)⁶ e Baena (2004)⁷ ao longo de toda a década de 1830. Mas os relatos sobre o reduzido número de escolas e professores que mais ganharão longevidade sobre o período foram os feitos por Raiol (1970), em *Motins Políticos* como nos aponta Ricci e Lima (2015). Este último, aliás, relacionou diretamente a precariedade da educação local com o movimento insurrecional. Sobre isso, disse que a “ignorância é uma verdadeira paralisia no espírito humano; entorpecendo a razão, ofusca a consciência [...] torna enfim a criatura vítima das paixões ruins e do primeiro aventureiro que melhor souber excitar-lhe o instinto embrutecido” (RAIOL, 1970, p. 568, *apud* RICCI; LIMA, 2015, p.855). Ricci e Lima (2015) observam ainda que Raiol (1970) faz uma crítica contundente à pobre condição de educação formal dos revoltosos, essencial, segundo ele, para quem envolve-se em questões políticas. Dessa forma, mais do que trazer anseios legítimos de caboclos, índios e negros, a Cabanagem, segundo Raiol (1970), só aconteceu porque os revoltosos eram presas fáceis de manipulação por líderes rebeldes gananciosos que incitaram as “turbas”. A crítica de Raiol, em tom mesmo de ridicularização, recaiu também sobre a falta de capacidade intelectual dos líderes cabanos. Como resposta a esse quadro, Ricci e Lima (2015) lembram que Raiol defendeu a instrução pública e argumentou a favor da difusão de um ensino técnico entre as populações amazônicas no final do século XIX, como forma de controlar o potencial ameaçador que elas representavam.

6 SILVA, I. A. C. Corografia paraense ou descrição física, histórica, e política da província do Gram-Pará. Salvador: Typografia do Diario, 1833.

7 BAENA, A. L. M. Ensaio corográfico sobre a província do Pará. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2004.

Como se vê, trata-se de uma interpretação que associava o analfabetismo à anarquia de um lado e escolaridade formal aos costumes civilizados de outro. Como produto de seu tempo, a obra dele nega que possa haver conhecimento à margem da educação formal. Ele também não acreditava que as massas pudessem conduzir seu próprio destino. Como nos aponta Ricci e Lima (2015), *Motins Políticos* apresenta um choque entre conhecimentos – letrados e iletrados – que extrapolam, em alguns momentos a própria perspectiva histórica proposta pelo autor, mas que apontam, no entanto, contradições. Na obra, o próprio Raiol se trai relatando situações em que as populações rebeldes possuíam saberes sobre o meio natural que lhes conferiam vantagem nas lutas.

Batidos os rebeldes em um ponto com perdas mais ou menos consideráveis, êles fugiam, internavam-se pelos matos, e pouco depois apareciam fortificados noutros pontos repetindo os mesmos atentados. Conhecendo os sertões e os sítios, sabiam caminhar tão bem de dia como de noite. Era-lhes fácil viajar por terra ou pelos rios, e podiam com vantagem em qualquer tempo as estradas, os caminhos e desvios que melhor conviessem aos seus planos (RAIOL, 1970, p. 902, apud RICCI; LIMA, 2015, p. 860)

Pela obra de Ricci e Lima (2015) percebe-se, portanto, que mais do que uma guerra bélica, a Cabanagem também significou uma disputa entre formas de ler o mundo. Eles apontam que desde então, no Grão-Pará a educação ganhara fortes laços com a concepção de civilização citada anteriormente. Em 1839, por exemplo, o presidente da província Bernardo de Souza Franco ilustrava a disputa contra os Cabanos como o “choque entre ‘ignorância’ e ‘civildade’ (...) do desrespeito dos inferiores para com os Superiores” (SOUZA FRANCO, 1839, p. 4 e 5 *apud* RICCI; LIMA, 2015, p. 852). Aquilo que fora tratado por Raiol como “espertezas” e “artimanhas”, porém, hoje já são aceitos como conhecimentos e saberes. Como nos apontam os autores, os cabanos “demonstram que, para além de saber ler as letras, [...] conheciam meios interessantes e importantes de apreender o mundo que os rodeava, sua natureza, a religião e o circuito católico popular” (RICCI; LIMA, 2015, p. 864).

Assim como em Raiol (1970), essa concepção do papel civilizador e moralizante da educação na Amazônia atravessa todo o período do império e chega mesmo até a república, bem como ao século XX. Trata-se de um período marcado pela influência do

positivismo, do evolucionismo, das teorias racistas e eugênicas, além do higienismo e da medicina social.

Da mesma forma que na Cabanagem, o início da república foi marcado pela preocupação com as classes mais pobres, consideradas perigosas ao processo civilizatório, devido seu “desajuste” para as formas modernas de trabalho e para ordem pública. De uma forma geral, para as elites do fim do século XIX, formada por grandes proprietários de terra, seringalistas e altos funcionários públicos, os pobres eram vistos como foco de revoltas ou contágio de doenças. Esse contexto foi marcado ainda por intensa migração para os centros urbanos. Foi neste cenário que emergiu o movimento higienista, onde médicos, educadores e engenheiros de alguma maneira ligados à instrução pública visavam a modificação do comportamento da população paraense.

Em um país onde a república surgiu ainda sob a influência da oligarquia escravocrata, o higienismo era marcado pelo pensamento eugênico. Buscava-se assim o cultivo de práticas que tornassem as futuras gerações de paraenses mais aptas ao projeto civilizador. O cenário era propício: a Belém do auge do ciclo da Borracha, notadamente na gestão modernizante de Antonio Lemos (1897 a 1911). Ali, além da reforma dos espaços urbanos, buscou-se a reforma dos costumes, sensivelmente das classes populares tanto no ambiente doméstico como no público. Havia, assim, a difusão de um conjunto de recomendações para a limpeza, arrumação e organização dos cômodos, relações interpessoais, cuidados com o corpo, com as roupas e alimentos. Outra preocupação era com as epidemias.

Foi nesse contexto que o educador, crítico literário e jornalista José Veríssimo fez suas proposições para a educação infantil, sensivelmente ligadas aos preceitos da higiene, com estratégias voltadas a mente, a moral e ao corpo da criança. Segundo Guimarães e Sousa (2016), a educação infantil em Veríssimo é marcada pela busca de valores civilizatórios através da mescla entre positivismo, liberalismo, nacionalismo, cientificismo e republicanismo.

A obra fundamental de Veríssimo, no que tange a seu pensamento educacional, é “A Educação Nacional”, de 1890, onde, como o próprio nome indica, ele propõe políticas para regeneração moral do povo através da formação de cidadãos disciplinados, laboriosos e patrióticos, como nos explica Bontempi Junior (2003). Uma inovação de Veríssimo à

época é seu elogio as políticas de educação realizadas nos Estados Unidos, rompendo com uma longa tradição intelectual nacional de valorização das matrizes europeias.

Veríssimo fez parte do ambiente intelectual brasileiro da virada do século XIX ao XX, onde se via a experiência norte-americana de modernização como bem-sucedida em prazo relativamente curto. Tratava-se, assim, de um modelo ideal para uma ex-colônia elevar-se ao patamar de “nação civilizada”. Nesse sentido, Veríssimo vai formular uma proposta de construção da identidade e unidade nacional através da criação de um modelo de educação para o país.

Bontempi Junior (2003) conta que Veríssimo denunciava em seu diagnóstico a ausência de sentimento patriótico da maioria da população brasileira e a “artificialidade da vida das nossas capitais dominadas por elementos estrangeiros”. Veríssimo defendia ainda a importância da literatura na formação da nacionalidade e lamentava a indiferença do público leitor diante das obras brasileiras. Para ele, isso teria origem na formação mestiça da população bem como pela “falta absoluta de educação nacional”. Outro aspecto importante do pensamento deste autor é que ele associa a mestiçagem do povo brasileiro à ausência dos princípios da disciplina e do hábito do trabalho programado e sistemático. Veríssimo também aponta a ausência do sentimento nacional devido o isolamento das populações, que gerou o bairrismo e o provincianismo, deixando prevalecer, assim, o sentimento regional, tendente ao separatismo ou mesmo soluções inadequadas aos contextos regionais, sempre se baseando em experiências europeias.

Como explica Bontempi Junior (2003), Veríssimo acreditava que os males do Brasil se originavam dos hábitos e da falta de educação formal para depois se fixarem nas leis e instituições. Daí a necessidade de um projeto pedagógico moralizador preparando as jovens gerações para o gosto pelo trabalho, hábitos ordeiros e amor à pátria. Para isso seria necessário copiar o modelo norte-americano.

Apesar desse elogio ao estrangeiro, Veríssimo percebia que a adoção dele no Brasil precisaria passar por mediações que levassem em consideração a diferença cultural entre os dois países. O autor paraense identificava que além do espírito empreendedor, nos Estados Unidos havia uma sociedade civil organizada e devotada às causas públicas. Como, segundo ele, essas características seriam inexistentes na população brasileira, o processo educacional aqui deveria ser conduzido pelo Estado, ou seja, majoritariamente público.

Para implementar suas ideias, Veríssimo propôs como inovação a reformulação das disciplinas curriculares a fim de atender a uma educação nacional, em que o autor destaca a Educação Física como um componente curricular apto para regenerar/ higienizar o corpo.

Vale dizer que antes mesmo de publicar “A Educação Nacional”, em 1890, Veríssimo fundou e dirigiu o Collegio Americano em Belém, entre 1884 e 1890. Como nos contam Guimarães e Sousa (2016), ali foram postas em prática as ideias do autor com diretrizes voltadas à educação moral e educação física, norteadas pelo higienismo e eugenismo. Para Veríssimo, a educação física era tão importante quanto a educação moral e intelectual, visto que dela dependeria o futuro da família, da pátria e da humanidade.

A perspectiva de Veríssimo se assemelha aquilo que Bourdieu (2009) aponta sobre o processo de racionalização que torna possível, entre outras coisas, uma profunda transformação de toda a relação com o corpo ou, mais exatamente, do uso que é feito do corpo na produção e reprodução das obras culturais. Daí se entende a importância de dominar as disposições corporais.

Todas as ordens sociais sistematicamente tiram proveito da disposição do corpo e da linguagem para funcionar como depósitos de pensamentos diferidos, que poderão ser desencadeados à distância e com efeito retardado, pelo simples fato de recolocar o corpo em uma postura global apropriada para evocar os sentimentos e os pensamentos que lhe são associados, em um desses estados indutores do corpo que, como é de conhecimento dos atores, provocam os estados de alma (BOURDIEU, 2009, p. 113).

Dessa forma, pode-se dizer que as ideias de Raiol e Veríssimo servem para demonstrar como o saber formal na Amazônia foi valorizado em detrimento da cultura popular, considerada indolente, bairrista, perigosa e anti-higiênica. A educação formal, portanto, significou, primeiramente, um tipo de expulsão da tendência à barbárie para depois passar a ser um projeto de inclusão moralizante que só poderia ser obtida pela adoção e repetição sistemática de costumes superiores. Assim, em Raiol, após vencer a guerra bélica, tratava-se de matar os ideais cabanos. Uma das formas de fazer isso seria associar os saberes tradicionais à barbárie. Para o barão e a elite da época, como já se disse, qualquer ação política só teria legitimidade se viesse alicerçada por um saber formal.

Em Veríssimo, por sua vez, o problema é outro. O fim da escravidão colocava a imperiosa necessidade de formação de uma mão de obra assalariada e cada vez mais ligada à educação formal. Além disso, a migração para as cidades impunha novos hábitos. Trata-

se de um momento onde a angústia das classes abastadas é mais difusa. Veríssimo vive a transição para a República, mas sente que o novo regime não estava promovendo nenhuma transformação realmente profunda a ponto de preparar o “homem novo” requerido pela modernidade. Ali o desejo era de transformar não somente o *habitus* das classes populares da sociedade paraense, mas do Brasil como um todo. Uma das estratégias como se viu seria uma ação pedagógica para incutir saberes incorporados, ou seja, através de uma rígida disciplina sobre o corpo. Dessa maneira, para esse autor a tarefa civilizatória mais urgente era a mudança do *habitus* das classes populares. Para isso, Veríssimo percebe que a formação do novo homem só seria eficiente se começasse ainda na infância, com o Estado tentando mudar as disposições incorporadas ou pré-reflexivas do povo. Esse seria o caminho para chegar ao estágio da civilização.

4 DISPOSIÇÕES TEMPORAIS E FORMAS DE RESISTÊNCIA NA AMAZÔNIA

Martin-Barbero (2006) afirma que as classes populares resistiram a essa destruição de seus modos de viver no mundo todo. Essa resistência, no entanto, foi taxada pela maioria dos historiadores como irracionais, sem organização, ou meras respostas a estímulos econômicos. Ocorre que ele afirma haver carga política oculta em algumas práticas e expressões culturais do povo. Tomando como base Thompson, Martin-Barbero (2006) aponta continuidade da consciência rebelde ao longo da história das classes populares, vendo sinais de resistência onde outros só viram irracionalidades. Essa emergência da dimensão política articula formas de luta e cultura popular. Na verdade, mais do que reações instintivas, as revoltas populares seriam contra os ataques à economia moral dos pobres. Em linhas gerais, eram a favor da:

[...] velha economia do dever ser, do intercâmbio como obrigação recíproca entre sujeitos negando-se a aceitar a nova superstição, a de uma economia natural, auto-regulada, de relações só entre objetos, economia da abstração mercantil. Já que o que essa abstração minava eram as bases mesmas da cultura popular, seus supostos morais, seus direitos e costumes locais, regionais. As inovações, tanto econômicas como técnicas, eram experimentadas, sentidas pelas classes populares antes de tudo como isso: expropriação e dissolução de seus direitos. (MARTIN-BARBERO, 2006, p. 143)

Na Amazônia, essa resistência foi explícita. Assim, apesar da violência física e dos esforços da ação pedagógica, a história não registrou somente uma adesão do índio, do negro e do mestiço ao projeto português. Ao contrário, percebeu-se a duração dos laços de solidariedade entre as populações subalternas e, como afirma Souza Junior (2001), o processo de “construção de uma identidade de interesses”.

Contraditoriamente, a destribilização dos indígenas, iniciada pelos missionários com os descimentos e intensificada pelo Regime do Diretório, contribuiu para aproximar as tribos indígenas existentes na Amazônia, pois os aldeamentos, reuniam indivíduos de grupos diversos. O convívio nas fortalezas e nos mocambos com outros elementos sobre quem recaia a pecha de “vadios” transformou tais lugares em espaços de socialização e trocas de experiências descobertas como comuns, possibilitando a construção de uma identidade de interesses que inúmeras vezes se exteriorizou em ações de resistência coletiva (SOUZA JUNIOR, 2001, p. 51).

O acontecimento que talvez melhor exemplifique essa consciência das classes populares amazônicas sobre o racismo e exploração que sofriam foi a Cabanagem. No campo social e político, as condições para essa revolta popular foram gestadas ao longo de todo o sistema colonial, mas só se explicitaram nos primeiros anos do império brasileiro, marcados pela ascensão dos ideais liberais e críticos ao absolutismo. Dessa maneira, as camadas mais pobres que lutaram na Cabanagem não estavam somente à reboque dos líderes latifundiários, mas estavam, em alguma medida, lutando por si mesmas, enfrentando estruturas sociais herdadas desde o período colonial.

Essas alianças entre os excluídos perduraram no longo prazo. Assim, ao analisar os antecedentes do ciclo da borracha na Amazônia, Weinstein (1993) observou que o afrouxamento dos controles sociais e políticos que caracterizou os anos de guerra civil acelerou a formação de uma população rural, semi-autônoma, tendência que já havia começado no século XVIII.

Os escravos negros abandonavam em grupos as fazendas agrícolas e de pecuária, muitos dos quais indo formar comunidades de fugitivos, conhecidas como quilombos, nas regiões mais longínquas do interior. Analogicamente, muitos trabalhadores índios semi-escravos abandonavam as zonas da agricultura tornando-se agricultores de subsistência ou “nômades”, destruindo deste modo os últimos vestígios do sistema colonial. Assim, uma importante consequência da Revolta da Cabanagem foi a expansão de uma população cabocla que havia rompido a maior parte de seus vínculos ou obrigações para com a elite branca (WEINSTEIN, 1993, p. 59).

Esse sentimento de autonomia também foi visto entre os seringueiros após a crise da borracha, em 1912. Se antes eles conciliavam práticas extrativistas com pequenas plantações, depois que o ciclo do látex se esgotou, uma breve reorganização econômica do Pará proporcionou o surgimento de pequenas propriedades rurais familiares. Essa possibilidade de produzir em seu próprio lote, aliás, reforçou, novamente o sentimento de autonomia desses grupos. Porém, quando o estímulo ao latifúndio ganhou força com as políticas federais de desenvolvimento regional a partir dos anos de 1950, e, principalmente com as ações dos governos militares pós-1964⁸, as condições objetivas para a permanência desses trabalhadores no campo se tornaram cada vez mais difíceis e muitos desses camponeses-caboclos vieram para Belém. Ao chegarem à cidade, eles buscaram formas de trabalho onde pudessem usar seu sistema de disposições temporais. Note-se que no contexto urbano, esses trabalhadores ocuparam, majoritariamente, postos na economia informal que lhes proporcionou muito mais oportunidades para suas famílias obterem rendimentos fora do regime de propriedade na Amazônia. Em alguns casos, obtém rendas acima da média dos trabalhadores formais como mostraram SENA (2002); PIRES (2008 e 2014) e LINS (2019), negando o receituário capitalista de que o ensino formal é a única chave para o sucesso econômico, ou de que as atividades do Setor Informal desejam formalizar-se assim que se tornarem rentáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto, pode-se dizer que desde a colonização portuguesa, no século XVII, as populações amazônicas indígenas, negras e mestiças em geral foram submetidas a condições de vida muito semelhantes e por isso experimentaram um mesmo *habitus*, o que os levou, ao longo da história, a terem visões e disposições convergentes

⁸ Loureiro (2004) explica que a situação de caos fundiário na Amazônia ficaria mais grave a partir de 1966 com o fim da Lei Federal nº 4.504, de 30.01.1964, que permitia que os posseiros gozassem de direitos de terras ocupadas por 10 anos ininterruptos, e sem oposição por parte do proprietário legal. A partir dali o governo federal passou a incentivar a ocupação da região pelo grande capital nacional e internacional. Esse contexto expulsou os pequenos agricultores do campo.

sobre o mundo do trabalho. Diante de uma historiografia influenciada pelo colonialismo, as características desses trabalhadores foram associadas à indolência, à falta de higiene, e à inaptidão para a produtividade.

Porém, a partir da abertura a novas perspectivas nas ciências sociais, sensivelmente após a contribuição dos estudos decoloniais, se percebeu que sempre houve conhecimento por trás dessas disposições populares. Assim, a própria escola precisou ser repensada. Sob a colônia, império ou já a luz da república, percebeu-se que a escola serviu menos à formação de cidadãos e mais a exploração dos grupos subalternizados a favor dos interesses dos grupos dominantes. A única mudança relevante neste campo se deveu ao fato de a região amazônica ter deixado de estar sob a influência dos interesses portugueses, para se tornar uma área periférica do império brasileiro e, posteriormente, da República do Brasil, sensivelmente a partir dos anos de 1930 (LOUREIRO, 2004). Desde então, principalmente a partir de 1964, consolida-se um novo tipo de colonialismo sobre a Amazônia, o do Estado brasileiro, como mostraram Loureiro (1995) e Alves Filho (2000).

Apesar de tudo isso, a reflexão decolonial nos ajuda a perceber que foi justamente o *habitus*, enquanto saber prático e incorporado, que atravessou séculos e articulou formas de resistência capazes de pôr em prática arranjos sociais mais vantajosos aqueles que foram utilizados como mão de obra escrava, servil ou super explorada pela mais-valia capitalista. Como afirma Lins (2019), os trabalhadores urbanos ocupados hoje no setor informal em Belém são herdeiros dessa tradição rural, na medida em que compartilham estruturas temporais, marcadas pelo tempo cíclico, a prestação de homenagens à natureza e ao plano metafísico. Esses indivíduos usam o tempo à sua maneira, não se submetendo a um tempo produtivo e abstrato, mas à atuação dentro de um senso de honra do grupo, típico das culturas populares. Além disso, operam uma economia marcada por relações de prestações sociais, que fogem à lógica explícita de mercado, sem deixarem de ter uma racionalidade, com finalidade econômica.

Ao estudar as formas de reprodução social dos trabalhadores índios, negros, e mestiços de origem rural na Amazonia suspeita-se que o aspecto mais importante do *habitus* que compartilham com os trabalhadores informais contemporâneos, seja o legado de um espírito de autonomia, que desafia, há séculos, as classes dominantes. Essa possibilidade de usar a força de trabalho para benefício próprio, usufruindo assim de

recursos excedentes que não podem ser apropriados, ao menos de forma significativa, por uma elite ou pelo Estado é algo revolucionário e, por isso mesmo, perturbador para o modo de vida burguês. É provável que somente ambientes que apresentem condições desafiadoras, como o da floresta amazônica, possam ter gestado e mantido por tanto tempo um *habitus* de trabalhadores que, mesmo em posição de subalternidade, tenham podido se impor no mundo do trabalho, ainda que em posição dominada, através de práticas sociais totais, onde aspectos religiosos, morais, sensíveis, políticas e familiares, se misturam.

Quanto aos sistemas de ensino, cabe aqui a reflexão de Lucini e Santos (2018), de que apesar do fim da colonização e da abolição da escravidão, a colonialidade ainda permanece arraigada em nossa sociedade. Assim, elas apontam que é necessário superar os padrões coloniais em termos de estruturas, instituições e mentalidade. Para isso, apontam a perspectiva intercultural⁹, através de autores que propõem uma pedagogia decolonial (CANDAU, 2014 e 2018; CANDAU; RUSSO, 2010; e FLEURI, 2012). Assim, é necessário combater o aspecto central do colonialismo, que está em colocar o padrão europeu no topo de uma hierarquização entre as culturas, através de categorias como colonialidade do poder, do saber e do ser.

A colonialidade do poder refere-se aos padrões de poder baseados em uma hierarquia (racial, sexual) e na formação e distribuição de identidades (brancos, mestiços, índios, negros). Quanto à colonialidade do saber, refere-se ao caráter eurocêntrico e ocidental como única possibilidade de se construir um conhecimento considerado científico e universal, negando-se outras lógicas de compreensão do mundo e produção de conhecimento, consideradas ingênuas ou pouco consistentes. A colonialidade do ser supõe a inferiorização e subalternização de determinados grupos sociais, particularmente os indígenas e negros (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 15 apud LUCINI; SANTOS, 2018, p.48).

Por fim, conclui-se que a educação na Amazônia só será intercultural se levar em consideração as contribuições dos grupos étnicos indígenas e negros, como detentores de saberes, diversos assim do europeu, mas capazes de proporcionar bem-estar e mesmo

9 Lucini e Santos (2018) explicam que a perspectiva intercultural surgiu na América Andina, nos movimentos para a promoção de processos educativos dos povos indígenas. No Brasil, a perspectiva ganhou força, sobretudo, após a Constituição de 1988, quando as especificidades de comunidades indígenas e quilombolas passaram a ser reconhecidas. A interculturalidade pressupõe a interrelação entre diferentes culturas, ou seja, demanda reciprocidade, intercâmbio.

ganhos dentro de uma economia de escala (como, aliás, já vem ocorrendo desde a colonização). Quanto mais esses saberes forem levados em consideração, maior será a possibilidade de a região promover as premissas do desenvolvimento sustentável, justamente por serem conhecimentos que ajudam a superar a pobreza, a proteger o meio ambiente e a promover a paz.

REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, Armando. O Trabalho Forçado na Amazônia colonial. In: ALVES FILHO, Armando; SOUZA JÚNIOR, José Alves; BEZERRA NETO, José Maia. **Pontos de história da Amazônia**. Belém: Paka-Tatu, 2001.

ALVES FILHO, Armando. A Política dos Governos Militares na Amazônia. In: ALVES FILHO, Armando; SOUZA JÚNIOR, José Alves; BEZERRA NETO, José Maia. **Pontos de história da Amazônia, volume II**. Belém: Paka-Tatu, 2000.

BAENA, A. L. M. **Ensaio corográfico sobre a província do Pará**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2004.

BEZERRA NETO, José Maia. A Cabanagem: A Revolução no Pará. In: ALVES FILHO, Armando; SOUZA JÚNIOR, José Alves; BEZERRA NETO, José Maia. **Pontos de História da Amazônia**. Belém: Paka-Tatu, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **O Desencantamento do Mundo**: estruturas econômicas e estruturas temporais. São Paulo: Editora Perspectiva, 1979.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BONTEMPI JUNIOR, Bruno. Brasileiros e Não Yankees: americanismo e patriotismo em “A Educação Nacional” (1890), de José Veríssimo. **FACED-Revista Educação em Foco**, v. 7, nº 02, set/fev 2002/2003, p.1-8. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/09.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

CASTRO, Edna. Tradição e modernidade: a propósito de formas de trabalho na Amazônia. **Papers do NAEA (Núcleo de Altos Estudos Amazônicos)**, nº 97. Universidade Federal do Pará: jul. 1998.

CANDAU, Vera Maria F. **Concepção de Educação Intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.

CANDAU, Vera Maria F. ; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. In: **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

COSTA, Francisco de Assis. **Formação rural extrativista na Amazônia: os desafios do desenvolvimento capitalista (1720-1970)**. Belém: NAEA, 2012.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação Intercultural: decolonizar o poder e o saber, o ser e o viver. In: **Visão Global: Joaçaba**, v.15, n. 1-2, p. 7-22, jan/dez, 2012.

GUIMARÃES, Jacqueline Tatiane da Silva; SOUSA, Marlucy do Socorro Aragão. A educação da Criança na república paraense: as propostas de José Veríssimo. **Revista Latino-Americana de História**, v. 5, n. 15, jul. 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6238605.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2018.

LINS, Alexandre Sócrates Araujo de Almeida. **Habitus camponês-caboclo, prática social camelô: duração e adaptação de processos intersubjetivos sobre o mundo do trabalho na Amazônia**. 2019. 412p. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido), Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

LOPES, Patricia Raiol Castro de Melo. **Os Corpos de Trabalhadores na província do Grão-Pará: Outros significados para uma política de arregimentação de mão de obra (1835-1840)**. 2012. 110 f. Dissertação (Mestrado em História Social da Amazônia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

LOUREIRO, João de J. **Cultura amazônica: uma poética do imaginário**. Belém: Cejup, 1995.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. **Amazônia: Estado, Homem, Natureza**. Belém: Cejup, 2004.

LUCINI, Marizete; SANTOS, Andréia Teixeira dos. Ensino de história e pensamento decolonial em processos de identificação quilombola. **Revista Pedagógica**, v.20, n.45, set./dez. 2018. Disponível em: <http://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4490>. Acesso em: 25 abr. 2021.

MAGALHÃES, Joaquim Romero. A Universidade de Coimbra e o Brasil. In: PAIVA, José Pedro; BERNARDES, José Augusto Cardoso (orgs). **A Universidade de Coimbra e o Brasil: percurso iconobibliográfico**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

PIRES, Válber de Almeida. **Camelôs e a sociedade: um estudo dos camelôs do centro comercial de Belém pelo enfoque teórico da integração social**. 2008. 189f. Dissertação

(Mestrado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA), Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

PIRES, Válber de Almeida. **Nova informalidade entre os vendedores autônomos do centro comercial de Belém do Pará e o caso do Espaço da Palmeira**. 2014. 383 f. Tese (doutorado em Ciências Sociais) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005.

RICCI, Magda; LIMA, Luciano Demetrius Barbosa. Letrados da Amazônia Imperial e saberes das populações analfabetas durante a Revolução Cabana (1835-1840). **Rev. Bras. Educ.** v. 20, n.63, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206303>. Acesso em: 23 ago. 2018.

SANTOS, Roberto Araújo de Oliveira. **História econômica da Amazônia: 1800-1920**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1980.

SENA, Ana Laura. **O trabalho informal nas ruas e praças de Belém: estudo sobre o comércio ambulante de produtos alimentícios**. Belém: NAEA, 2002.

SOUZA JUNIOR, José Alves. O Projeto Pombalino para a Amazônia e a “Doutrina do Índio-cidadão”. In: ALVES FILHO, Armando; SOUZA JÚNIOR, José Alves; BEZERRA NETO, José Maia. **Pontos de história da Amazônia**. Belém: Paka-Tatu, 2001.

SILVA, Ignacio Accioli de Cerqueira. **Corografia paraense ou descrição física, histórica, e política da província do Gram-Pará**. Salvador: Typografia do Diário, 1833.

WEINSTEIN, Barbara. **A borracha na Amazônia: expansão e decadência, 1850-1920**. São Paulo: HUCITEC, Editora da Universidade de São Paulo, 1993.

Recebido em: 29 – 04 - 2021

Aprovado em: 25 – 06 - 2021

Publicado em: 29 – 06 - 2021