



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

POLLIANNA PIMENTEL FERREIRA

**A EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA DO “OURO NEGRO”:
o programa educacional da Icomi no Distrito de Santana/AP (1960-1984)**

Macapá
2019

POLLIANNA PIMENTEL FERREIRA

**A EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA DO “OURO NEGRO”:
o programa educacional da Icomi no Distrito de Santana (1960-1984)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (Ppged/Unifap), na linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Sidney da Silva Lobato

Macapá
2019

POLLIANNA PIMENTEL FERREIRA

**A EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA DO “OURO NEGRO:”
o programa educacional da Icomi no Distrito de Santana (1960-1984)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (Ppged/Unifap), na linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Data da aprovação: 04/07/2019

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sidney da Silva Lobato
Orientador (PPGED/UNIFAP)

Prof.^a Dr.^a Ilma de Andrade Barleta
Membro Titular Interno (PPGED/UNIFAP)

Prof.^a Dr.^a Arthane Menezes de Figueirêdo
Membro Titular Interno (PPGED/UNIFAP)

Prof.^a Dr.^a Elke Daniela Nunes Rocha
Membro Titular Externo (UNIFAP)

A meus pais, irmãos, esposo, filhos e meu cunhado, Alan Bentes, pelo apoio incondicional ao longo da minha trajetória de vida e acadêmica.

A minha avó paterna, Maria de Jesus Matos Pimentel (In Memoriam), por seus ensinamentos, amor de mãe e por ter sido minha grande inspiração na produção deste trabalho;

A João de Deus Santos de Sampaio, que me acompanhou nessa longa construção, pela compreensão, amizade e carinho, tornando-se mais que um amigo da Academia, um irmão.

A Kátia de Nazaré S. Fonsêca, que se tornou uma grande amiga, que dedicava a mim um cuidado materno, atenciosa, prestativa durante toda essa jornada. Espero que essa amizade transponha as fronteiras do tempo e da distância.

A meus amigos próximos e de longe, por existirem e serem grandes incentivadores de minha insaciável sede pelo conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Para que essa dissertação fosse produzida muitas pessoas e instituições contribuíram de diferentes formas, a todos vocês muitíssimo obrigada. Não posso colocá-los todos no início da relação, mas em meu coração não existe hierarquia.

A Deus/Oxalá, santos/orixás, ou qualquer outro nome que lhes atribuam, agradeço pela vida em plenitude.

A meu orientador, Professor Dr. Sidney da Silva Lobato, que com muita paciência, competência e amor a pesquisa trilhou o árduo caminho do Mestrado ao meu lado e realizou este trabalho comigo de forma tranquila, carinhosa, compreensiva, com apoio incondicional e, acima de tudo com respeito e amizade. Meu Mestre, a minha gratidão a ti será eterna!

Aos meus filhos, diamantes confiados a mim por Deus, Maria Fernanda, Maria Luiza e João Paulo, obrigada pela paciência com que suportaram a minha ausência, a minha falta de resignação, as broncas e tudo de bom e não tão bom que vivemos nesses quase dois anos de elaboração desta dissertação. Na minha ausência procurei ser presente na vida de vocês como exemplo de força de vontade, determinação e coragem para vencer. Estendo os meus agradecimentos ao pai de vocês, Ademir Júnior, que sempre me ajudou durante todo esse percurso, não medindo esforços com os cuidados a vocês.

Às Professoras, Dr^a. Ilma de Andrade Barleta e Dr.^a Elke Daniela Nunes Rocha, pelas contribuições valiosas durante o exame de qualificação.

Aos professores e professoras que marcaram a minha vida escolar e acadêmica e contribuíram para me fazer a professora e pesquisadora que hoje sou: Professora Marinete Carvalho, quem com muito carinho me alfabetizou e ensinou a ler; Agnaldo Baia (*in memoriam*) e Magna Luz, meus primeiros professores de História, que me fizeram pessoa apaixonada pela disciplina e, desde sempre, desejava de ser historiadora; Paulo Andrade e Luís Andrade, que mantiveram o brilho em olhos em cada aula de História ministrada durante o Ensino Médio e alimentaram em mim o desejo de buscar a formação desejada; as professoras Dras. Cecília Maria Chaves Brito Bastos, Simone de Almeida Garcia e Carmentilla Martins, docentes do curso de Graduação em História, que me acompanham na vida acadêmica desde o ano de 2006 e são referências para mim; os professores Drs. Sidney da Silva Lobato, Adalberto Júnior Ferreira Paz e Paulo Marcelo Cambraia que ampliaram o meu olhar para a pesquisa no campo da História Social na Amazônia durante a Especialização em História e Historiografia da Amazônia; a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (Ppged/Unifap) que foram incansáveis em nossa formação em prol de uma Educação crítica e

emancipadora. Sintam-se todos igualmente contemplados com o meu carinho e gratidão pelo grande incentivo durante essa jornada. Hoje todos vocês são grandes referências em minha vida acadêmica.

A Idanilde de Oliveira Rocha, secretária do Ppged/Unifap. A sua atenção e disponibilidade em sempre ajudar foi valiosa para mim. Muito obrigada!

Aos professores e colegas do Laboratório de Estudos de História Social do Trabalho na Amazônia (Lehstam). Obrigada pelas trocas de experiências e contribuições em diferentes momentos de nossos estudos.

A todos aqueles com os quais cruzei em algum momento de minha vida em alguma sala de aula de escola ou universidade. Saibam que procurei fazer de cada momento desses um celeiro de aprendizado com as pesquisas e discussões suscitadas por vocês.

Aos meus familiares, Antonio Wanderley (meu pai), Maria Elsa (minha mãe), Maria Sebastiana e Ademir Jonas (avós paternos de meus filhos, e que são como meus pais também), Stéphanie, Monique, Naiara e Lorrán (meus irmãos), Alan Bentes (meu cunhado), Deinison Gomes (meu esposo), David Gomes e Maria Trindade (meus sogros). Obrigada por cada um a seu modo demonstrarem carinho, respeito aos meus sonhos e me incentivarem nesta jornada.

A minha chefia imediata na Fundação da Criança e do Adolescente (Fcria), Dra. Natália Façanha da Silva (Diretora Presidente da Fcria) e Nair Suellen de Azevedo Costa (Coordenadora de Ações Sociopedagógicas de Meio Aberto da Fcria). Sem a confiança e apoio incondicional de vocês durante esses dois anos de estudo eu não teria conseguido chegar até aqui de maneira exitosa, pois não teria disponibilidade de cumprir a carga horária necessária do curso. Lhes serei grata sempre. Muito obrigada!

Obrigado igualmente a Kátia de Nazaré Santos Fônseca e às Professoras Dras. Norma Iracema Barros e Regina Lúcia Nascimento por cuidarem de mim em momentos de extrema necessidade. Sem a ajuda de vocês eu teria fraquejado. Ao lado de vocês tive momentos de choro e alento que levarei comigo para sempre.

A todos e todas que lutam por uma “outra formação” e um “outro ensino” dentro e fora da educação superior, pautado no entendimento de que o homem é um ser social que produz a si em sociedade, transforma a si mesmo e ao mundo num processo em que se presentifica no caráter educativo da práxis humana.

Tomando-se como pressuposto que a produção capitalista é produção e reprodução das relações capitalistas de produção, é imperativo buscar no sistema produtivo a compreensão de como o capital educa o trabalhador. A história da formação do trabalhador no capitalismo é a história de sua desqualificação, fato este apontado por Marx e que permanece encoberto nas obras dos economicistas burgueses, cujo o discurso é o da qualificação como resultado do desenvolvimento do capitalismo. Para explicar essa história, Marx remonta ao surgimento da produção capitalista como um modo peculiar de produção, caracterizado por determinadas relações de produção que trazem, como um dos resultados, a exploração do trabalho humano e a sua alienação. (KUENZER, 2011, p. 32).

RESUMO

Este estudo surge do interesse em compreender as concepções e ações educacionais da empresa Indústria e Comércio de Minérios S. A. (Icomi), desenvolvidas durante o período de 1960 a 1984, no então Território Federal do Amapá. Abordando a interface entre educação e fordismo, buscamos analisar a instituição do programa educativo icomiano, pautado no modelo fordista de produção e regulação social, conexo à política de educação tecnicista reforçada e consolidada no país neste contexto. Assim, com esta dissertação objetivamos analisar a relação entre o programa educacional da Icomi e o fordismo na Amazônia amapaense, com enfoque na experiência da Escola de Vila Amazonas (Esvam) e nos projetos extraescolares. A relevância desta investigação advém da necessidade de se construir e compreender a história da educação posta em prática durante esse período do TFA, que perpassa, além da instituição de outras políticas em distintas temporalidades, também pelo entendimento da função que a educação icomiana teve ao cumprir o papel de transmissora de ideologias, particularmente formando para o trabalho várias gerações de amapaenses. Deste modo, o questionamento que norteou o trabalho foi o seguinte: de que modos a educação icomiana concorreu para a concretização do modelo de desenvolvimento fordista no TFA? A partir desta perspectiva, definimos como principal recorte espacial a Vila Amazonas, enfatizando as ações educativas que se desenvolviam dentro e fora da escola. Enfocamos o período de 1960 a 1984 (recorte cronológico da pesquisa). O marco inicial, o ano de 1960, denota quando a Escola de Vila Amazonas passou a funcionar no Distrito de Santana, com o início da efetivação de ações educativas escolares, sopesando que as demais ações de regulação social da empresa já eram sólidas na ocasião. A baliza temporal final, ano de 1984, demarca o momento em que a Esvam deixa de ser administrada pela Icomi e passa aos comandos da Fundação Bradesco. Por meio da análise de artigos de periódicos, de registros escolares e da bibliografia especializada foi possível elucidar o propósito da formação do trabalhador virtuoso, que deveria ser instruído, disciplinado e sadio para atender às demandas da produção maquinizada. Foi igualmente possível compreender os meandros de um programa pedagógico que viria tentar assentar as bases fordistas, formando o educando para a vida em família, para o trabalho e para bem servir a pátria. Foi constatado, ainda, o pouco interesse quanto à formação humana e o incentivo à adequação às normas desde o início da vida escolar. Os registros escolares evidenciaram uma prática de seleção e classificação escolar que era opressora e estigmatizadora para os que apresentassem qualquer tipo de dificuldade no aprendizado. Dessa forma, concluímos que a educação icomiana foi forjada em diretrizes de uma educação elitista, excludente e que atendeu principalmente aos interesses do capital.

Palavras-chave: Educação. Fordismo. Educação Icomiana. Amazônia. Amapá.

ABSTRACT

This work consists of the interest in understand the educational conceptions and actions of the company Indústria e Comércio de Minérios S. A. (Icomi), developed during the period of 1960 a 1984 in the Federal Territory of Amapa. Approaching an interface between education and fordism, aiming analyze the institution of the educational program “icomiano” based on the fordism model of production and social regulation related to the reinforced technical politics and consolidated in the country in this context. So, with this theme, we goal to analyze the relation between educational program of Icomi and fordism in the Amapá Amazon, with focus on Vila Amazonas School experience (Esvam) and the extracurricular projects. The relevance of this work comes from the need of making and understanding the history of education that was put into practice during this period of TFA, that go through beyond the institution and others policies in different times, also by the understanding the function that the icomian education had had to fulfill the play of transmit ideologies, particularly forming to work several Amapá generations. This way, the questioning that guided the work was the following: how did the icomian education occur to the concretization of the developing of fordism model in TFA? From this perspective, we defined as the local of work the Vila Amazonas, emphasizing the educational action that developed inside and outside the school. We focused on the period of 1960 to 1984 (the chronologic cutting of the research). The initial point, the year of 1960 indicates the time that the Vila Amazonas School started to work in the Santana District, with the begging of effectiveness of school educational actions, considering that the others social regulation actions of the company had already been solid on the occasion. The final temporal cutting, the year of 1984 delimits the time that Esvam stops to be administrated by Icomi and passes to be command by the Fundação Bradesco. By means of the analysis of newspaper articles, school registrations and specialized bibliography was possible to clarify the purpose of the virtuous work formation that could be instructed, disciplined and healthy to attends the demands of the machined production. It was equally to understand the meanders of a pedagogic program that would try to settle the fordism bases, forming the learning for the family life, for the work and serve the country well. It was verified, even, the little interest in human formation and encouraging the adjustment to standards from the beginning of school life. The schools records have evidenced a practice of selection and classification school that was oppressive and stigmatizing for those who presented any type of learning difficulty. That way, we concluded that the icomian education was forged in guidelines of an elitist education, excluding and attended mainly the interest of capital.

Keywords: Education. Fordism. Icomian education. Amazon. Amapá.

LISTA DE SIGLAS

ANDES	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ASSVAM	Assistência Social das Senhoras de Vila Amazonas
CADES	Companhia de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COPRAM	Companhia Progresso do Amapá
CT	Centro de Treinamento
ESNAV	Escola de Serra do Navio
ESVAM	Escola de Vilas Amazonas
EUA	Estados Unidos da América
ICOMI	Indústria e Comércio de Minérios S. A
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NIOE	Núcleo de Inspeção Escolar
PABAEE	Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar
TFA	Território Federal do Amapá
SEC	Santana Esporte Clube
SEED	Secretaria de Estado de Educação
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 ICOMI: UMA EXPERIÊNCIA FORDISTA NA AMAZÔNIA AMAPAENSE	24
1.1 MODERNIZAÇÃO AUTORITÁRIA: A AMAZÔNIA E O NACIONAL DESENVOLVIMENTISMO	24
1.1.1 A Educação e a Retórica do Progresso na Amazônia Amapaense	30
1.2 A INDÚSTRIA E COMÉRCIO DE MINÉRIOS S. A. (ICOMI) NO TERRITÓRIO FEDERAL DO AMAPÁ (1947-1960)	34
1.2.1 O Projeto Icomi: Contexto de Instalação da Educação Icomiana	35
1.3 EDUCAÇÃO E FORDISMO: A ÉTICA DO TRABALHO EM POLÍTICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS (1960-1984)	40
2 PERSCRUTANDO A CULTURA ESCOLAR: “EDUCAR PARA A VIDA EM FAMÍLIA, PARA O TRABALHO E PARA BEM SERVIR A PÁTRIA”	47
2.1 PROPOSTA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA ESCOLA DE VILA AMAZONAS – ESVAM	48
2.1.1 Quem Eram os Alunos da Esvam?	49
2.1.2 Os Filhos de Outros Rincões Nacionais Integram o Projeto Educacional: Os Professores Icomianos	57
2.1.3 As Etapas e o Currículo de Ensino de “uma Educação para Todos”	68
2.1.4 De Olho na Nota: a Avaliação da (Des)Qualificação	71
2.2 A ESCOLA E O MUNDO DO TRABALHO ICOMIANO: MEIOS DE DISTINÇÃO SOCIAL.....	76
3 A ICOMI: PRÁTICAS EDUCATIVAS EXTRAESCOLARES	82
3.1 EDUCAÇÃO ICOMIANA: A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO E PARA A VIDA EM FAMÍLIA	82
3.1.1 A Formação para o Trabalho na Escola da <i>Company Town</i>	83
3.1.2 “Colocando em Prática a Função Social do Capital:” a Vida na Icomi e a Educação para a Família	88
3.2 CONHECENDO ALGUMAS AÇÕES EDUCATIVAS EXTRAESCOLARES DA ICOMI	92
3.2.1 O Escotismo e Bandeirantismo	92
3.2.2 “Salve” o Santana Esporte Clube	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	105
ANEXO A – Fotos de alunos da Esvam disponibilizadas pela Seed	114

ANEXO B – Exemplo da Ficha Individual de Avaliação Anual dos alunos da Esvam 115
utilizada para as análises da pesquisa - disponibilizadas pela Seed

.....

INTRODUÇÃO

O fordismo gerou produção em grande escala e consumo de massa, colocando grande parcela do conhecimento e das deliberações técnicas, como do próprio aparelho disciplinar, fora do domínio de quem verdadeiramente faz o trabalho. Esse modo de regulação levou os assalariados a um processo de disciplinarização de mentes e corpos com intuito de otimizar tempo e energia devotados ao trabalho produtivo (HARVEY, 2017).

Keunzer (2011), em *Pedagogia da fábrica*, analisa as relações entre produção e educação do trabalhador em uma empresa, destacando a distribuição desigual do saber, a adaptação e disciplinamento cotidiano, a política salarial e a questão da qualificação profissional em estrita ligação com a escola. Neste contexto, passa-se a valorizar muito mais o saber escolar em detrimento do saber prático. Ademais, as estratégias educativas e sua eficácia no mundo do trabalho capitalista, bem como as formas de resistência dos operários são amplamente discutidas na obra em destaque.

Explorando esta senda da relação entre Educação e mundo do trabalho, esta dissertação tem como objetivo analisar — por meio de artigos, de periódicos e registros escolares (boletins, relatórios, atas, etc.) — as diretrizes e as ações educativas do projeto de exploração mineral realizado pela Indústria e Comércio de Minérios S. A. (Icomi), no Território Federal do Amapá (TFA), entre 1960 e 1984.¹ Já na década de 1950 havia se formado uma grande onda migratória para o município amapaense de Macapá, pois a Icomi, uma modesta firma constituída em Belo Horizonte, no ano de 1942, começou a explorar aí imensas jazidas manganíferas. Essas jazidas, em 1957, fizeram do Brasil o 4º maior exportador mundial de manganês.

No início dos anos 1960 foram implantadas no TFA as duas *company towns* icomianas: Serra do Navio (mais próxima da área de extração mineral) e Vila Amazonas (na área portuária). Essas cidades-empresa contavam com complexas e modernas estruturas urbanísticas e amplas redes de serviços (PAZ, 2011a, p. 461-480). Aí estavam incluídas as escolas, que viabilizavam grande parte do programa educacional da mineradora. Em meado da década de 1980, este grande projeto entrou em crise, o que afetou a consecução do referido programa. No que concerne ao objeto da investigação, constatamos na historiografia a pouca atenção e a falta de análises que elucidem a implantação do sistema educativo e da proposta pedagógica da Icomi em suas duas vilas, bem como seus desdobramentos na vida dos funcionários da empresa e de seus filhos. Por meio da análise dos documentos percebemos quão grande foram os

¹ Esta pesquisa está vinculada à Linha de Políticas Educacionais do Ppged/Unifap e ao Laboratório de Estudos de História Social da Amazônia (Lehstam/Unifap/CNPQ).

investimentos em estruturas física e humana realizados pela Icomi visando a produção da cultura escolar², de seus materiais didáticos e da disciplina no âmbito da sala de aula e fora dela. Isso demonstra que a Icomi não estava “brincando” de fazer Educação no TFA. No presente estudo iremos analisar especificamente a experiência educacional ocorrida na *company town* Vila Amazonas, entre 1960-1984.

Desse modo, entendemos que o programa educacional do projeto Icomi, instituído em Vila Amazonas, em Santana³, ainda não foi consistentemente estudado. De acordo com o levantamento de diversas pesquisas realizadas, notamos que a Icomi já foi objeto de pesquisas que enfocavam questões econômicas (como na dissertação de Brito (1994), em que contempla a “Extração mineral na Amazônia: a experiência da exploração de manganês da Serra do Navio no Amapá”); territoriais (a exemplo da tese de Marques (2009), “Território Federal e mineração de manganês: gênese do estado do Amapá”); questões e relações de trabalho (a saber, a dissertação de Paz (2011), “Os mineiros da floresta: sociedade e trabalho em uma floresta de mineração industrial amazônica (1943-1964)”); problemas ambientais e patrimoniais (discussão presente no artigo de Camargo (2008), “Vila Amazonas e Vila Serra do Navio. Por que tombar?”); inovações arquitetônicas e controle social (temáticas presentes na dissertação de Silva (2002), “Exploração e degradação social dos trabalhadores na Amazônia: o fim do Projeto Icomi”). A relevância desta pesquisa reside na abordagem da educação promovida pela

² Conforme Dominique Julia (2001, p. 10-11) a cultura escolar “não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular. Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização”.

³ Em 1753 teve início o agrupamento populacional na Ilha de Santana, localizada à margem esquerda do rio Amazonas. Os primeiros habitantes eram moradores portugueses e mestiços vindos do Pará, além de índios Tucuju, comandados pelo desbravador português Francisco Portilho de Melo, que evadiu-se para esta região fugindo das autoridades fiscais paraenses em razão do comércio clandestino de escravos e metais. De sua aliança com Mendonça Furtado obteve o título de Capitão do então povoado de Santana, tendo que em troca disponibilizar uma listagem com aproximadamente 500 indígenas Tucuju sob sua guarda. Concentrado em Ilha de Santana, Portilho de Melo e seus agregados conviveram com a redução da força de trabalho indígena, já que a mortalidade também foi significativa, por causa das inadequadas condições de vida. Por ordem de Mendonça Furtado foi instalado e fundado o povoado de Santana, em homenagem a Santa Ana de quem os europeus e seus descendentes eram devotos. O Distrito foi criado com a denominação de Santana, pela Lei Municipal n.º 153, de 31-08-1981, subordinado ao município de Macapá. Em divisão territorial datada de 1-07-1983, o Distrito de Santana figura no município de Macapá. Foi elevado à categoria de município com a denominação de Santana, pela Lei Federal n.º 7.639, de 17-12-1987, desmembrado do município de Macapá, constituído de 4 distritos: Santana, Igarapé do Lago, Ilha de Santana e Portuário do Igarapé da Fortaleza (Governo do Estado do Amapá. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/amapa/santana.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2018).

empresa. Destacamos a estrita relação entre o grande projeto Icomi e a Educação em prol da formação de uma nova sociedade no TFA. Os objetivos da empresa estavam situados para além da extração/exportação do minério amapaense. Formar homens capazes, habilidosos no mundo do trabalho industrial e moldados para atender as regras de um novo modelo familiar era uma das missões assumidas pela empresa, conforme os documentos e estudos analisados. A Educação realizada dentro e fora do ambiente escolar tinha uma papel central nesse projeto: gerar uma sociedade lobal calcada no “progresso, modernização e civilização”.

O interesse pela temática aqui exposta advém da história familiar desta pesquisadora, cujo avô paterno, José de Alencar Pereira Pimentel, era funcionário da Icomi, ocupando aí a função de mecânico. Seu filho, Antonio Wanderley Matos Pimentel (pai da pesquisadora) estudou na Escola de Vila Amazonas (Esvam), nas séries preliminares, e teve que sair da escola e da Vila Amazonas, após a demissão do pai, por não ter seguido as regras e padrões familiares estabelecidos para o “bom convívio na Vila”. Esse fato trouxe várias mudanças para a vida do casal e de seu filho, pois quem saía da empresa tinha que voltar a conviver com a realidade local, distante dos confortos oferecidos nas *company towns*. Diante disso, crescemos ouvindo sempre as mesmas histórias do tempo áureo de estada da família nas dependências icomianas, pelas falas da avó, Maria de Jesus Matos Pimentel, e por meio da lembrança dolorida do seu filho quanto a saída da escola e da sua casa na Vila. Essas duas memórias nos intrigaram desde muito cedo e nos insuflou o crescente interesse em desenvolver uma pesquisa que buscasse elucidar os meandros desse sistema educacional e de trabalho, que causava saudosismo em uns e desalento em outros.

Por outro lado, está pesquisadora continuamente esteve envolvida com questões do campo do Ensino e das Políticas Educacionais, com pesquisas voltadas para o campo do Ensino de História e das Práticas Avaliativas, além das Políticas Educacionais Indígenas, enfatizando o Etnocentrismo vigente na Escola. O interesse nesse campo temático esteve firmado na tríade História/Ensino/Políticas Educacionais, dando relevância ao diálogo entre História e Educação, numa perspectiva crítica e reflexiva, apreendendo as ações hegemônicas e sinalizando para as possibilidades de contra hegemonia e emancipação existentes dentro e fora da Escola.

Buscamos com a presente pesquisa responder ao problema: de que modo a educação icomiana concorreu para a concretização do modelo de desenvolvimento fordista no TFA? Da problemática, decorrem as seguintes questões norteadoras: Que perfil escolar o trabalhador icomiano apresentava por ocasião de seu ingresso na empresa? Quais eram os propósitos da qualificação profissional proporcionada pela Icomi a seus trabalhadores? Qual a relação entre o trabalho pedagógico que a Escola de Vila Amazonas (Esvam) oferecia para com os filhos dos

operários e o processo produtivo característico da empresa? Qual era a importância das atividades educativas extraescolares?

Para a realização da pesquisa estipulamos como objetivo geral, analisar a relação entre o programa educacional da Icomi e o fordismo na Amazônia, com enfoque na experiência da Escola de Vila Amazonas e nos projetos extraescolares. Nesse momento, destacamos que a relação entre trabalho e Educação ficam evidentes, demonstrando como foram se construindo os caminhos de ida e vinda do espaço da fábrica para o espaço da escola no caso em estudo. Segundo Ciavatta (2007), a Educação, na sociedade capitalista, cumpre o papel basilar de aprofundar as divisões sociais. Essas divisões eram muito evidentes dentro da *company town* de Vila Amazonas, pois seus moradores eram divididos em áreas de acordo com os cargos que ocupavam na empresa e com o tipo de vida familiar e social que tinham. Neste atinente, Ciavatta (2007, p. 15) elucida que a Educação no Brasil acompanha “a divisão social do trabalho que separa os que pensam dos que executam, atribuindo a cada classe de trabalhadores remuneração e lugares sociais diferentes”. A autora afirma que a educação para o trabalho complementa o processo de desapropriação do trabalhador do produto do seu próprio trabalho e o priva do reconhecimento de si mesmo quanto ao conhecimento que se gera nos processos de produção. Portanto, essa relação entre trabalho e Educação pode ser percebida no Projeto Icomi. Uma das principais metas do programa educacional dessa empresa era formar tecnicamente o trabalhador para atender as necessidades de mão de obra qualificada do processo produtivo implantado, docilizando esses operários para ter a sua força de trabalho desapropriada, cooptada e sua vida controlada pelos dirigentes da mineradora.

Os objetivos específicos deste estudo são os seguintes: analisar os fundamentos e desdobramentos do programa educacional da Icomi na vida e formação dos trabalhadores da mineradora e de seus filhos; investigar como a educação icomiana influenciou na configuração de um modelo de desenvolvimento econômico e social, de modo a atender aos interesses do capital; e compreender a relação da proposta pedagógica da Esvam e das ações sociais da empresa com as diretrizes fordistas de regulação social. Kuenzer (2011) afirma que no fordismo a Educação funciona como força em favor do capital. No modelo fordista o poder de direção é delegado aos mais altos níveis técnico-administrativos, sofrendo o operário a expropriação do saber sobre o trabalho e a imposição da obrigação de desenvolver funções cada vez menos qualificadas e sub-remuneradas. A autora afirma que tais mudanças ocasionam a distribuição desigual do saber relativo ao processo produtivo. O trabalho na fábrica é organizado em meio a um projeto pedagógico, que embora seja pouco explícito, é sempre presente, visando constituir um certo tipo de trabalhador, adequado aos interesses capitalistas, ou seja, “o projeto

pedagógico que ocorre no interior da fábrica articula-se com o processo educativo em geral, que se desenvolve no conjunto das relações sociais determinadas pelo capitalismo” (KUENZER, 2011, p. 76).

Assim sendo, a pesquisa indica que nesse período do Território Federal do Amapá (TFA) tínhamos uma realidade escolar em favor dos ideais hegemônicos. Partindo das análises de Frigotto (2010) e McLaren e Farahmandpur (2002), podemos situar a Educação no contexto brasileiro, associando-a às transformações globais. Este estudo evidencia que a Educação deixara de executar o seu papel de fomentadora da práxis social, compreendendo a ampliação de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções e valores, e passara a articular-se aos imperativos e interesses das diversas classes e grupos sociais hegemônicos. Assim, ela fora reduzida pelas forças sociais dominantes a mero fator de produção. Logo, a concepção da Educação como “fator econômico” foi disseminada pela “teoria do capital humano”.⁴

A escola em favor dos ideais hegemônicos está subordinada à ética do mercado capitalista, sendo pública quanto ao seu destino e privada quanto ao financiamento, prática e gestão. A escola nesses moldes caminha nos trilhos da exclusão, da discriminação e do conformismo. McLaren e Farahmandpur (2002) afirmam que o capitalismo reprime nossa habilidade de conhecer o processo de repressão em si. Ele torna o horror econômico parte da rotina humana que, ao seduzir pelo “capitalismo frio” e pela docilização das massas, relega ao ostracismo político a classe trabalhadora em prol da preservação do *status quo*.

Por outro lado, Libâneo, Oliveira e Toschi (2010) propõem a modificação da educação escolar, visando a transformação da sociedade contemporânea, contemplando as políticas educacionais, as diretrizes curriculares e a forma de estruturar e organizar o ensino. Esses autores reconhecem que existem dissonâncias no sistema educativo e nas escolas. Nesse sentido, Libâneo, Oliveira e Toschi (2010, p. 39-40) argumentam que:

Por um lado, as políticas educacionais e as diretrizes organizacionais e curriculares são portadoras de intencionalidades, ideias, valores, atitudes e práticas que vão influenciar as escolas, seus profissionais na configuração das práticas formativas dos alunos, determinando um tipo de sujeito a ser educado. Por isso, necessitam da análise crítica. Por outro lado, os profissionais das escolas podem aderir ou resistir a tais políticas e diretrizes do sistema escolar, ou não dialogar com elas e formular, colaborativamente, práticas formativas e

⁴ De acordo com Frigotto (2010, p. 20-21): “a teoria do ‘capital humano’ disseminou-se, sendo rapidamente absorvida pelos países do ‘terceiro mundo’. No Brasil e, mais amplamente, na América Latina, fez escola. No final dos anos de 1960 que os programas de pós-graduação em educação e as faculdades de educação introduzem os seus currículos a disciplina Economia da Educação. Os efeitos desse economicismo são entre outros: o desmantelamento da escola pública e o reforço da educação como ‘negócio’. Essa teoria será melhor discutida no decorrer do texto dissertativo”.

inovadoras em vista de outro tipo de sujeito a ser educado, com base em uma visão sociocrítica de sociedade.

O sistema educativo e as escolas, conforme os autores, comportam possibilidades de adesão e de resistência aos modelos dominantes aí veiculados. Tais modelos provocam a naturalização do que Freire (2016) chama de “vocaç o do ser menos”, parceria dos projetos de falsa generosidade mantidos pelas injustiças, pela morte, pelo desalento e pela mis ria global. Estes postulados nos permitem melhor entender o que foi a pr tica educativa da Esvam, uma escola gratuita, pois n o cobrava nenhum tipo de mensalidade de seus alunos, mas alinhada aos interesses do capital. A Esvam era propagandeada por meio de uma ret rica baseada em motes como generosidade e responsabilidade para com o povo amapaense e com o desenvolvimento do Territ rio, fruto da “boa vontade” do presidente da Icomi para com populaç o local. No entanto, a escola mantinha em seus muros e fora deles, a conforma o e as desigualdades do sistema capitalista.

A educa o do alunado da Esvam n o estava pautada em moldes cr ticos, nem em bases emancipadoras, de acordo com a documenta o analisada. Esse tipo de educa o do trabalhador icomiano e dos seus filhos interessava   mineradora, que comprava a sua for a de trabalho com vistas a produ o de mais-valia. Na Icomi, quanto mais se desenvolvia a mecaniza o, mais o trabalho se fragmentava e automatizava, deixando o trabalhador com menos dom nio do saber sobre o trabalho total. A Esvam estava estruturada pedagogicamente para a forma o de uma nova gera o de oper rios, n o de amapaenses cr ticos e politizados, mas de trabalhadores disciplinados. Para tanto, o trabalhador precisava ser educado, e “essa educa o ocorre no seio do processo produtivo e no conjunto das rela oes sociais mais amplas; a vida, individual e coletiva, tem que organizar-se para o rendimento m ximo do aparato produtivo” (KUENZER, 2011, p. 77), o que denota que a base do incremento intelectual e moral s o de interesse do capital.

No *l cus* investigado, conforme a documenta o analisada aponta, fora adotada uma seletividade escolar que legitimava a hierarquiza o, a segrega o e, enfim, a perpetua o das desigualdades sociais. Isso   percept vel nas an lises das fichas de avalia o individual dos alunos da Esvam. Conforme demonstraremos na segunda se o, os registros decorrentes das avalia oes escolares s o taxativos e depreciativos quanto  s dificuldades dos alunos, discriminando e rebaixando durante a vida escolar aqueles que n o se ajustavam prontamente  s expectativas do sistema escolar e produtivo, no qual serviriam apenas em postos mais “baixos”.

Por outro lado, ainda que não seja o foco desta pesquisa, é necessário destacar que as pedagogias contra hegemônicas, nas bases propostas principalmente por Freire (2016) e Tragtenberg (2012), apontam para uma educação libertadora, sem que os oprimidos de ontem se tornem os opressores de hoje, visando sim uma práxis revolucionária. Nesse sentido, os sistemas públicos de Educação podem ser fortalecidos tendo por base projetos contra hegemônicos que objetivam romper com a perspectiva mercadológica da escolarização. Para isso, é preciso fortalecer os vetores democráticos existentes na sociedade, assim como a Educação em seu viés de direito humano fundamental e de espaço privilegiado de formação de sujeitos capazes de promover mudanças.

É necessário repensar criticamente a educação escolar como política pública de controle estatal das massas em benefício daqueles que detêm o poder econômico. Para tanto, Frigotto (2010), destaca o quanto o sistema educacional dos tempos modernos ainda é moldado de forma a perpetuar o *status quo* e a hegemonia do sistema capitalista. Dentre as diversas estratégias do Estado, a ideia de hegemonia associada ao seu controle, presume que, já não se pode utilizar somente a força. O “consenso” é então percebido como meio fundamental para não se perder o controle das massas. A função básica da Educação, neste contexto, é o de reproduzir as condições sociais postas. Neste quadro, a escola assume a função de disseminadora dessa ideologia conservadora (LOMBARDI e SAVIANI, 2005).

As análises de Gramsci (1999) sobre as mudanças ocorridas nas sociedades de capitalismo avançado resultam na formulação de um novo conceito de Estado, no qual a sociedade civil assume grande importância e a burguesia já não governa apenas com base na força e na coerção para o estabelecimento do seu domínio, mas desenvolve novas estratégias para garantir a sua direção, com a finalidade de obter o consentimento dos governados ao seu poder. Em decorrência disso, o autor supracitado apresenta a perspectiva de superação do Estado pela humanização.

A perspectiva humanizadora também é discutida por Freire (2016) como alternativa de superação das mazelas sociais, como é o caso do fracasso escolar no contexto de uma sociedade de classes, totalmente associada à ideia de dominação, que subjuga a população empobrecida, para atender aos interesses hegemônicos. Na direção contra hegemônica (pela humanização), o autor supracitado nos alerta ainda para a necessária participação de todos no “exercício da voz” para decidirmos em certos níveis de poder, sendo esse um direito de todo cidadão que se encontra em relação direta, necessária e responsável com uma prática educativa transformadora, crítica e de igual acesso à todos.

Apresentar e analisar a educação icomiana, evidenciando como ela serviu aos interesses

hegemônicos, tem a finalidade de problematizar a relação da Educação com os interesses burgueses, na qual prevalece a formação de trabalhadores para o mercado de trabalho, que é rotativo, explorador, excludente, e que os trata de forma descartável. Face a isso, se impõe o desafio de buscar consolidar uma educação participativa, que não seja mais uma reserva de poder das elites, mas de construção crítica, reflexiva e de oportunidades para todos.

É oportuno ainda refletir sobre como a história da educação brasileira apresenta características de dualidade estrutural do ensino ao dispor de um aparelho educacional voltado para a formação intelectual, proposto às elites dominantes que a emprega para obter riqueza e poder, e uma educação voltada para a formação da massa de trabalhadores, designadamente para a preparação da força de trabalho e reprodução da acumulação. Essa Educação aqui descrita, portanto, corresponde ao modelo de sociedade do período icomiano e hodierno. A Educação vem seguindo essa lógica, desenvolvendo-se de forma a corresponder aos interesses pautados na diferença de classes. A dualidade em evidência é imperativa e para o gestor a oferta de educação propedêutica ou geral para uns e ensino profissionalizante para os trabalhadores é uma via de diminuição da contaminação da classe operária pelo desprezo ao trabalho manual, como já havia ocorrido com as classes médias (PREDOLIM, 2009).

Isso posto, destacamos que as seções e subseções que seguem objetivam discutir o papel da escola na segunda metade do século XX, com foco no programa educacional da Icomi, implantado no TFA, segundo as diretrizes desenvolvimentistas abraçadas pelo primeiro grande projeto de exploração mineral maquinizada implantado na Amazônia. Cabe começar este percurso com a elucidação dos métodos, procedimentos investigativos, fontes e técnicas de pesquisa que compõem o conjunto de operações historiográficas realizadas.

A investigação foi baseada na abordagem qualitativa, caracterizada, por Oliveira (2014, p. 59) “como sendo uma tentativa de se explicar em profundidade o significado e as características do resultado das informações obtidas através de entrevistas ou questões abertas, sem mensuração quantitativa de características ou comportamento”. Nesse sentido, esse tipo de abordagem possibilitou descrever e analisar a complexidade de questões que envolveram os sujeitos do contexto escolar da Vila Amazonas e oferecer contribuições aos estudos de História da Educação na Amazônia.

O método de análise adotado foi o Materialismo Histórico Dialético⁵, que se opõe ao

⁵ A definição do Marxismo, presente no prefácio da 3ª edição da obra Marx e Engels, o *Manifesto do Partido Comunista* (2015), assinala que esse termo designa tanto o pensamento de Karl Marx e de seu principal colaborador, Friedrich Engels, bem como subsidia as diversas correntes que se desenvolveram a partir de Marx. As obras e análises de Marx estendem-se em múltiplas direções, como a filosofia, a economia, a ciência política, a história, etc. diante disso, o marxismo é, por vezes, “conhecido com *materialismo histórico*, *materialismo*

espiritualismo e idealismo e busca uma explicação científica do real. Esse método se assenta na perspectiva histórica e visa entender os processos de transformação social a partir do conflito de interesses das diferentes classes sociais. Segundo Engels, toda a história é feita da luta entre as classes, “a cada momento, a estrutura econômica da sociedade constitui o fundamento real pelo qual se devem explicar, em última análise, toda a superestrutura das instituições jurídicas, políticas, bem como as concepções religiosas, filosóficas e outras de todo período histórico” (ENGELS *apud* BARBOSA, 2015, p. 29). Desse modo, as ferramentas teóricas marxistas e marxianas nos possibilitaram analisar o processo histórico de constituição da educação icomiana e sua relação com as aspirações das classes hegemônicas.

Nas sociedades capitalistas, educar formalmente dentro do âmbito escolar e fora dele atende sobretudo ao rápido aperfeiçoamento dos instrumentos de produção (MARX e ENGELS, 2015). O método ora em destaque nos permitiu analisar as vertentes do projeto Icomi que estavam para além do aspecto econômico, abarcando o social, o educacional, o político e até o ideológico entre a vida pública e a privada de seus trabalhadores.

O Materialismo Histórico Dialético, conforme Frigotto (1989, p.72), é “a ruptura entre a ciência da história ou do humano-social e as análises metafísicas de diferentes matizes e níveis de compreensão do real”, composta por três dimensões, que esta pesquisa busca apreender no contexto educacional, a saber: a concepção de mundo, a realidade e a *práxis* transformadora. Ainda conforme Frigotto (2010, p. 19):

O pressuposto fundamental da análise materialista histórica é de que os fatos sociais não descolados de *uma materialidade objetiva e subjetiva* e, portanto, a construção do conhecimento histórico implica o esforço de *abstração e teorização* do movimento dialético (conflitante, contraditório, mediado) da realidade. Trata-se de um esforço de ir à raiz das determinações múltiplas e diversas (nem todas igualmente importantes) que constituem determinado fenômeno (grifo do autor).

Pires (1997) destaca que o método Materialista Histórico Dialético distingue-se pelo enfoque na materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de analisar (pelo movimento do pensamento) as leis basilares da organização dos homens em sociedade. Este instrumento de reflexão teórico-prática permite elucidar para além das aparências aquela

dialético e socialismo científico (termo empregado por Engels). O pensamento filosófico de Marx desenvolve-se a partir de uma crítica da filosofia hegeliana e da tradição racionalista, considerando que esta tradição, por manter suas análises no plano das ideias, do espírito e da consciência humana, não chegava a ser suficientemente crítica por não atingir a verdadeira origem dessa ideias, que estaria na base material da sociedade, em sua estrutura econômica e nas relações de produção que esta mantém. Isso equivaleria, segundo Marx, a ‘colocar o homem de Hegel de cabeça para baixo’. Seria, portanto, necessário analisar o capitalismo – modo de produção da sociedade contemporânea a Marx – para revelar sua natureza de dominação e exploração do proletariado, e desmascará-la” (MARX e ENGELS, 2015, p. 26).

realidade educacional concreta, pensada e compreendida em seus mais diversos e contraditórios aspectos.

Sousa Junior (2010) assinala que, embora a temática da Educação nunca tenha sido estabelecida como um problema essencial para Marx, ao menos em sentido rigoroso e como processo formal de ensino-aprendizagem, ainda assim “se acredita que sua obra ofereça grande contribuição para a discussão do tema, especialmente se a concepção de educação se amplia para além dos processos formais e dos espaços institucionalizados” (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 19). Dessa forma, o autor afirma que o pensamento sobre a Educação está para além desses processos formais e espaços institucionalizados, principalmente se o autor relacionar ao tema da Educação à proposta de união entre trabalho e ensino, a formação politécnica ou evidenciar as formulações marxianas em meio a conceitos como práxis, trabalho, alienação, coisificação, evolução, emancipação e construção do homem novo.

Conforme Netto (2011, p. 18), “em Marx, a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus *fundamentos*, os seus *condicionamentos* e os seus *limites*” (grifos do autor). O Materialismo Histórico Dialético proporcionou a esta pesquisa a base teórica para o conhecimento do objeto, iluminando a sua estrutura e dinâmica. Segundo Sousa Junior, a Educação como elemento característico das elaborações marxistas ou marxianas deve ser apreendida enquanto elemento efetivo da vida humana, coevo a todas as suas atividades, articulado a toda práxis e base da construção do ser social. Dessa forma, “não é possível pensar o ser social, que vive porque trabalha e age-pensa-fala com outros, sem que se ponha em relevo o caráter pedagógico do processo de constituição da sociabilidade humana, seja na perspectiva da ‘civilização’, seja na perspectiva da ‘barbárie’” (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 20).

Não destoante disso, a sociabilidade humana foi construída dentro das vilas da Icomi e nos seus espaços de produção por meio de um vasto processo educativo escolar e extra escolar, que se desenvolveu com o objetivo de “formação” para o mercado de trabalho mecanizado e para um estilo de vida familiar americanizado. Assim, ressaltamos que o processo educativo icomiano não se encerrava em si, pois as suas raízes estavam arraigadas nas relações sociais mais amplas. É necessário perceber que a sociabilidade icomiana e o seu programa educacional estavam profundamente baseadas, em toda a sua complexidade contraditória, numa totalidade. Nesta senda, partimos da aparência em busca da essência, procuramos (re)construir o que foi o programa educacional icomiano entre 1960 a 1984 no Distrito de Santana/TFA e entender como este servia aos ditames do sistema explorador capitalista, visando “desmascarar” a ideia de uma Educação para todos em nome de um progresso que contemplaria à todos.

A implantação e a execução do programa educacional da Icomi foram sopesadas pelo uso do Materialismo Histórico Dialético, contemplando as categorias de *contradição, mediação, totalidade, historicidade*. Entender a totalidade não denota, por conseguinte, a apreensão de todos os fatos desse programa educativo, mas o entendimento do vasto conjunto das relações, particularidades e pormenores captados numa totalidade que compõe outras totalidades. Foi de fundamental importância a categoria mediação por situar as dependências entre os distintos aspectos que compunham aquela experiência educacional. Nesta pesquisa, a totalidade vive nas e por meio das mediações, pelas quais partes específicas (totalidades parciais do programa educacional icomiano institucionalizado ou não, das ações do Estado e de outras forças sociais, etc.) estavam conexos, numa sequência de determinações mútuas que se modificavam de maneira constante para atender aos ditames do capital.

O tipo de pesquisa foi a documental, que, segundo Evangelista (2014), procura articular elementos teórico-metodológicos que possibilitam a compreensão de diretrizes educacionais presentes em documentos oficiais e oficiosos divulgados em papel ou eletrônicos. A relevância dessas fontes é que elas possibilitam, conforme a autora, a extração de dados da realidade, permitindo localizar, selecionar, ler, reler, sistematizar e analisar as evidências que cada um deles apresenta dentro da discussão proposta. Esses passos, segundo Evangelista (2014), são determinantes e fecundos para se discutir e (des)construir compreensões do mundo, mas também para se produzir documentos, conhecimentos e consciências. O documento escrito constitui uma fonte preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Em alguns casos, ele permanece como o único testemunho de atividades ocorridas num passado distante ou recente. O documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social, constituindo-se no campo metodológico enquanto um instrumento que elimina, em parte, a eventual influência ou intervenção por parte do pesquisador, que deve buscar superar os diversos entraves e desconfiar das inúmeras ciladas antes de analisar seu material.

Dessa forma, foram manuseados os registros escolares presentes nos Arquivos da Secretaria de Estado de Educação do Amapá (Seed/AP), especificamente no Núcleo de Inspeção Escolar (Nioe), para onde foram enviadas os documentos da Esvam. Tal envio ocorreu em 1984, quando a Fundação Bradesco assumiu o comando da Escola. Nesse repositório buscamos as seguintes fontes: relatórios, atas, fichas de avaliação dos alunos, certidões de nascimento, fichas de matrículas, projetos, dentre outros documentos circunscritos ao objeto da investigação.

Essa documentação possibilitou o conhecimento e análise das disciplinas estudadas pelos alunos da Esvam. Elas estavam voltadas para a comunicação e expressão, ciências e

estudos sociais, disciplinas que os preparariam para serem os futuros trabalhadores da empresa. Foi possível ainda conhecer a distribuição da pontuação ao longo do ano, que se dava em quatro bimestres, totalizando 100 pontos, dos quais os alunos deveriam no mínimo alcançar 60% para serem aprovados. A nota era sinônimo de sucesso e garantia o ingresso desse aluno na série seguinte, podendo ele ir para uma turma considerada fraca, média ou avançada.

Bacellar (2018) afirma que a importância de cada arquivo está na sua estrita relação com o objeto da pesquisa realizada pelo historiador/pesquisador. O início de uma pesquisa exige a localização das fontes. Portanto, o autor destaca que a consulta aos acervos documentais é sempre muito necessária, devendo o pesquisador ter calma para descobrir os documentos e paciência para passar semanas, quiçá meses, em uma cuidadosa leitura e seleção de informações encontradas em “papéis amarelados, esburacados, cheirando a mofo e frágeis” (BACELLAR, 2018, p. 53).

Neste estudo também foram analisados periódicos. Especificamente as 36 edições da revista *Icomi-Notícias*, que circulou no TFA e em seus arredores entre 1964 a 1967. Quanto à utilização de periódicos na pesquisa, Tania Regina de Luca afirma que nos anos de 1970 o número de trabalhos que utilizavam jornais e revistas como fonte de conhecimento era pequeno, considerando que esse material parecia pouco adequado para a “recuperação” do passado “uma vez que essas ‘enciclopédias do cotidiano’ continham registros fragmentários do presente, realizados sob o influxo de interesses, compromissos e paixões” (LUCA, 2018, p. 112), redundando essa crítica no não reconhecimento das potencialidades da imprensa para o conhecimento histórico. Por outro lado, a autora afirma que a partir das décadas finais do século XX essa posição perdeu força e os periódicos passaram a ser mais e mais utilizados nas investigações históricas, culminando em uma renovação de temáticas, problemáticas e procedimentos metodológicos que vieram enriquecer substancialmente o campo da pesquisa.

O pesquisador deve ter um olhar cuidadoso, buscando perceber que os periódicos são compostos de “uma mistura de imparcialidade e ações tendenciosas”, o que para nós ficou muito evidente nas páginas da *Icomi-Notícias*. Calçados em Woitowicz (2015), procuramos analisar as principais características (em se tratando tanto de forma quanto de conteúdo) da revista *Icomi-Notícias* na segunda metade do século XX, a fim de compreender o espaço construído por esse periódico para “dizer” a realidade do TFA em meio aos acontecimentos e concretização da educação icomiana dentro e fora dos muros da Escola.

As fontes da pesquisa foram objeto de uma análise de conteúdo⁶. Conforme Franco (2005), o ponto de partida para a análise de conteúdo “é a **mensagem**, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente ela expressa um significado e um sentido” (FRANCO, 2005, p. 13) (grifo da autora). A autora afirma que, além disso, é imprescindível considerar a afinidade que conecta a emissão da mensagem, que pode ser uma palavra, um texto, um enunciado ou até mesmo um discurso, às condições contextuais de seus produtores, que abrangem o progresso histórico da humanidade, suas situações econômicas e socioculturais, o acesso aos códigos linguísticos e o grau de competência para decodificá-los, que além de componentes cognitivos, afetivos, valorativos, são carregados de componentes ideológicos.

A análise de conteúdo apresenta-nos a possibilidade de ultrapassar ou “desconstruir” determinadas “versões/verdades” do legado educacional e desenvolvimentista do Projeto Icomi por meio de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Franco (2005, p. 15) sinaliza que a linguagem deve ser entendida “como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação”. As fontes nos possibilitaram perceber o quanto as mensagens eram pensadas de uma forma estratégica para reafirmar determinados aspectos e negligenciar outros. Somente com um foco centrado no “descortinar” da história é que se torna possível analisar e interpretar mensagens explícitas ou latentes, sem desconsiderar toda a complexidade que acompanha esse processo.

Os procedimentos metodológicos dessa categoria de análise são utilizados a partir da perspectiva qualitativa – de forma exclusiva ou não –, com destaque para: categorização, inferência, descrição e interpretação, sendo que esses procedimentos não ocorrem de forma sequencial (GOMES, 2009). No campo da categorização a nossa pesquisa pôde ser operacionalizada no ato de classificar os elementos constitutivos de um conjunto de fontes por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento conforme temáticas. Trabalhando com as fichas individuais dos alunos da Esvam, por exemplo, agregamos as fichas que continham informações sobre os filhos dos funcionários locais, dos de outros estados, outros países, por

⁶Nas considerações de Franco (2005) a Análise de Conteúdo apresenta-se como um procedimento de pesquisa situado em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem. A autora afirma que “Com base na mensagem que responde às perguntas o que se fala? o que se escreve? com que intensidade? com que frequência? que tipos de símbolos figurativos são utilizados para expressar ideias? e os silêncios? e as entrelinhas? ... e assim por diante, a análise de conteúdo permite ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação” (FRANCO, 2005, p. 20).

“nível de aprendizado”, aprovação, reprovação e comportamento. Esse procedimento nos possibilitou perceber os valores adotados por aqueles que efetuaram esses registros. A descrição, por sua vez, viabilizou a enumeração das características dos textos de forma resumida após o tratamento analítico de cada um deles enquanto fontes.

No que concerne à inferência sinalizamos para as deduções lógicas de determinado fatos dos conteúdos analisados nas revistas, na documentação escolar e na documentação da empresa. Conforme Bardin (*apud* GOMES, 2005, p. 89), o ato de analisar é semelhante ao trabalho de um arqueólogo, “trabalha com vestígios que se manifestam na superfície da mensagem. Assim, há necessidade de articularmos a superfície do material a ser analisado com os fatores que determinaram suas características”. De tal modo, as inferências foram realizadas considerando as premissas já aceitas a partir de outros estudos realizados sobre a temática. O pesquisador deve ter conhecimento sobre o contexto do material por ele abordado, para que as formulações das perguntas sobre o assunto aos estudos ou as experiências prévias possam garantir a consecução de inferências em seus achados de pesquisa (Gomes, 2005).

Por fim, no que se refere à interpretação, observamos que com esse método foi possível ir além do material, procurando atribuir um grau de significação mais ampla aos conteúdos analisados. A interpretação foi realizada em meio às inferências feitas a cada passo de nossa pesquisa, mas também considerando uma sólida fundamentação teórica acerca da temática e do objeto que estamos investigando. Portanto, entendemos que chegamos a uma interpretação exitosa por termos conseguido realizar sínteses das questões da pesquisa; dos resultados alcançados a partir dos materiais coletados, das inferências parciais realizadas e da perspectiva teórica adotada.

Nesse contexto, a apresentação dos resultados da pesquisa desdobrou-se em três seções. A primeira aborda a Icomi enquanto uma experiência fordista na Amazônia amapaense, expondo as relações deste projeto com as políticas de ocupação e de desenvolvimento pensadas para a Amazônia. As relações entre Educação e Fordismo nas políticas educacionais de 1960 a 1984 também foram analisadas a fim de se elucidar o compromisso de ambos com a ética do trabalho e com a máxima produção, mormente no caso enfocado, o programa educacional icomiano.

A segunda seção evidencia a proposta pedagógica da Escola de Vila Amazonas, apresentando quem eram os alunos da Esvam e observando o papel dos professores que participaram da execução do programa educacional icomiano. Abordamos as etapas de ensino ofertadas pela escola, as formas de avaliação e a seletividade excludente e hierarquizante que regia a cultura escolar. O foco aí recaiu sobre os sujeitos que participaram do processo de

escolarização promovido pelo projeto Icomi no TFA, elucidando como o ensino serviu e continua servindo à reprodução das desigualdades sociais.

A terceira seção aborda como foi posta em prática a educação icomiana fora dos muros da escola. A implantação desta educação e sua atuação na formação voltada para o trabalho e para a vida em família, considerando os moldes fordistas de produção e acumulação de capital, foram apresentadas e discutidas nesse momento. Algumas atividades educativas extraescolares da Icomi foram especialmente enfocadas: o escotismo, o bandeirantismo, o esporte e as campanhas educativas realizadas nas Vilas.

Destarte, esta pesquisa oferece uma análise da educação promovida pela Icomi no TFA, compreendendo o programa educacional da empresa, à luz das políticas educacionais nacionais e das demandas do capital na sociedade global da segunda metade do século XX. Tratou-se de estudar a atuação da Icomi no campo da Educação, elucidando os objetivos e as estratégias deste programa educacional nesse “pedaço” de Amazônia, visando contribuir com a escrita da História da Educação.

1 ICOMI: UMA EXPERIÊNCIA FORDISTA NA AMAZÔNIA AMAPAENSE

Essa seção aborda o Projeto Icomi como uma experiência fordista na Amazônia amapaense, apresentando algumas considerações no que concerne às políticas de ocupação e de desenvolvimento pensadas para esse lugar, em meio a uma modernização autoritária, que desconsiderou a cultura e o saber locais. A chegada e implantação da Icomi no Território Federal do Amapá são aqui discutidas a partir de alguns estudos realizados sobre o grande projeto, além da própria versão e visão da empresa quanto ao seu empreendimento no TFA. Nesse aspecto, apresentamos o contexto de instalação da educação icomiana, demonstrando o quanto a escola serviu aos propósitos da mineradora.

A relação Educação e Fordismo nas políticas educacionais de 1960 a 1984 também foi analisada com o objetivo de elucidar o compromisso dessas políticas com a ética do trabalho e com a máxima produção, enfocando o programa educacional icomiano, tomado como exemplo de um plano educacional pensado para o TFA, mas conexo às políticas desenvolvimentistas nacionais.

1.1 MODERNIZAÇÃO AUTORITÁRIA: A AMAZÔNIA E O NACIONAL DESENVOLVIMENTISMO

Desbravar, ocupar e civilizar são motes sempre presentes nos projetos dos velhos e novos movimentos imperialistas que elegeram a Amazônia como espaço de atuação. Um exemplo vem dos planos de Henry Ford para a Amazônia nos anos de 1920, compreendidos por Grandin (2010, p. 18) como uma competição entre o “vigor, dinamismo e a energia que definiam o capitalismo no início do século XX”, representado por Ford, e a Amazônia que “incorporava a imobilidade primitiva, um mundo antigo que até então havia se mostrado inconquistável”. Para Grandin (2010, p. 18) esse momento consolidou “uma nova e titânica luta entre a natureza e o homem moderno”.

Nesse sentido, ao analisar a visão de desenvolvimento amazônico hegemônica nos anos de 1940, destacamos que ela esteve ligada à imagem de um indispensável povoamento, ou seja, apregoava-se que um crescimento demográfico com grandes vagas de migrantes era do que a região necessitava para se desenvolver. Observamos essa visão na fala de Getúlio Vargas (1968, p. 9), no famoso “Discurso do Rio Amazonas”, de 1940, que enfatizava:

As lendas da Amazônia mergulham raízes profundas na alma da raça e a sua história, feita de heroísmo e viril audácia, reflete a majestade trágica dos prêmios travados contra o destino. Conquistar a terra, dominar a água, sujeitar a floresta, foram as nossas tarefas. E nessa luta que já se estende por séculos, vamos obtendo vitória sobre vitória. [...] Do mesmo modo que a imagem do rio mar é para os brasileiros a medida da grandeza do Brasil, os vossos problemas são, em sínteses o de todo o país. Necessitais adensar o povoamento, acrescer o rendimento das culturas, aparelhar os transportes. [...] Da colonização esparsa, ao sabor de interesses eventuais, consumidora de energia com escasso aproveitamento, devemos passar à concentração e fixação do potencial humano.

Getúlio Vargas ambicionava o “reerguimento da Amazônia”, um verdadeiro aumento de seus índices econômicos e sociais. Esse pronunciamento ocorreu antes da descoberta do “ouro negro”, o manganês de Serra do Navio, no centro do então TFA. O primeiro governo territorial do Amapá afirmava que seria possível por meio de sua exploração retomar a cruzada bandeirante e vencer o que ele considerava ser o amplo inimigo do progresso: o colossal espaço despovoado (NUNES, 1959). Nessa perspectiva, Silva (2002) afirma que essa visão da Amazônia como área problema fazia dela um desafio ao capital, nos quadros do processo de acumulação. Dessa forma, “a Amazônia, até então, vista como um espaço a ser ocupado, passou a ser considerada como espaço ideal para a aplicação dos investimentos capitalistas, estes apoiados pela política econômica e fiscal do governo federal” (SILVA, 2002, p. 12).

Maria Celina d’ Araújo (1992) afirma que esse ambicionado desenvolvimento trouxe resultados trágicos. D’Araújo critica os governos que buscaram uma rota para o desenvolvimento amazônico a qualquer preço. Conforme a autora, o conceito de desenvolvimento oferecido à Amazônia foi o tecnocrata, gerador de uma volumosa riqueza que, no entanto, ficara concentrada e que era quase toda carreada para fora da região.

Em meados do século XX, a Amazônia Oriental brasileira passava por uma série de mudanças que podiam ser percebidas nos aspectos econômicos, sociais e culturais. Os diversos recursos minerais da região constituíram o maior percentual das exportações por mais de cinco décadas. Segundo Monteiro (2005, p. 141), os minérios eram retirados e transformados “industrialmente por empresas que foram instaladas em momentos históricos distintos”. O autor ressalta as singularidades desse momento, mas também as lógicas, características e repercussões desenvolvimentistas, em grande parte comuns, que não impulsionaram dinâmicas de desenvolvimento amplas que ficassem socialmente enraizadas. O “desenvolvimento e reerguimento da Amazônia” acontece apenas nos termos que os políticos dos programas de desenvolvimento regional vislumbravam, nada de significativo que alcançasse amplamente a população amazônica foi feito.

Essas mudanças deram-se mediante esforços para a implementação das ações estatais que estimularam a exploração industrial de minérios na região, no intuito de atender às perspectivas de modernização desse lugar. Foram implementadas ações indispensáveis ao atendimento da demanda global mercadológica em relação ao minério de manganês, considerando que a União Soviética, que dominava esse mercado, havia suspenso a sua venda aos Estados Unidos (EUA), que passaram então buscar novos fornecedores. O processo de ocupação e integração implementado na Amazônia a partir de 1966 foi chamado de Operação Amazônia (SILVA, 2002).

Esse processo impacta a Amazônia, pois trata-se da ação geral da expansão capitalista, com categórico papel do Estado como agente do “boom” econômico. Lobato (2013, p. 15) nos lembra que essa modernização, caracterizada como draconiana, carregava consigo novos moldes de gestão do espaço, do tempo e das relações sociais em geral e era:

Apresentada pelos agentes do Estado como vitoriosa – como se sua força compressoras tivesse verdadeiramente esmagado os modos de vida assentados no comunitarismo e na produção em pequena escala. Mas, insurgências, resistências e permanências marcaram sempre as experiências modernizadoras. Lembramos isto porque é recorrente a tese de que as sociedades que vivem à margem da racionalidade técnica são carentes de toda a ordem de recursos necessários ao bem estar individual e coletivo.

O autor afirma que para políticos e intelectuais que estavam sob o controle do pensamento nacionalista autoritário, o homem amazônico possuía todo o potencial para desempenhar o papel de protagonista do aumento dos índices econômicos desta região. Portanto, um futuro de glórias estaria reservado ao “caboclo”. Mas, as “carências” locais destacavam-se aos olhos dos líderes políticos, que só observavam as precárias condições de vida das populações amazônicas que as afastavam de quaisquer promessa esperançosa.

A primeira experiência de mineração industrial em larga escala na Amazônia, remonta aos anos da década de 1940. Isto porque a Icomi, em 1947, recebeu autorização do Governo Federal para pesquisar e explorar o manganês das reservas da Serra do Navio. Silva (2002) destaca que esse megaprojeto implantado no TFA, “em cerca de trinta anos, exauriu uma das mais ricas jazidas de manganês do planeta – jazida que, pela sua magnitude, acreditava-se que fossem necessários cinquenta anos para ser esgotada” (SILVA, 2002, p. 1). Ressaltamos que essa exploração desenfreada deu-se em nome do desenvolvimento e progresso da Amazônia, de forma arbitrária e hostil aos modos de vida das populações locais, que “vivia[m] de forma diferente dos padrões modernos, carentes de mudanças sociais e estruturais”, conforme o governador Janary e o presidente da mineradora, Augusto Antunes (RP CONSULTORIA,

2006). O projeto Icomi enviou ao exterior, a preço vil, uma jazida de extraordinária pujança, configurando-se em um deprimido exemplo de ação predatória da Amazônia. Essa ação desperta uma necessária reflexão sobre o modelo de desenvolvimento social e econômico que quando implementado e executado deixou para os amapaenses um espaço “ocupado”, mas com um grande vazio não apenas em relação a suas riquezas, mas principalmente quanto ao bem-estar e cuidado humano (SILVA, 2002).

A empresa cresceu, atingindo seu ápice, mas o TFA permaneceu quase estagnado, haja vista que o desenvolvimento icomiano era adstrito ao espaço das suas vilas e aos que faziam parte do seu grande projeto, pois seus serviços e estruturas quase não beneficiavam a população próxima. Segundo Silva (2002, p. 3) “a empresa, ao encerrar suas atividades antecipadamente, não deixou um saldo positivo à sociedade amapaense, comparando-se ao montante de riqueza que lá obteve”. O autor destaca a falta de sensibilidade da Icomi para perceber que sua saída do Estado criaria um vazio econômico insuperável, cabendo-lhe o dever ético e moral de recompensar a sociedade e a natureza que tanto lhe ajudaram a enriquecer. Ao contrário, o povo amapaense herdou problemas sociais, econômicos e ambientais.

Além das atividades de exploração de minério, o projeto Icomi trouxe para o TFA, conforme a primeira edição da revista *Icomi Notícias* (de 1964), um pioneiro programa pedagógico. Esse programa esteve conectado às políticas educacionais nacionais, e foi operado inicialmente em salas de aulas provisórias, instaladas nos acampamentos temporários, com mudanças estruturais significativas sendo aí feitas a partir de 1959 e 1960, com a construção das Escolas Elementares da Icomi, em Serra do Navio e Vila Amazonas, respectivamente.

Consideramos imperativo abordar os princípios e as estratégias do programa educacional da Icomi para, assim, entender a forma como foram idealizadas e materializadas essas práticas educacionais de formação desse homem novo na Amazônia amapaense. Para tanto, é importante compreender o Projeto Icomi em seus significados, seus sentidos e a lógica adotada para atender aos anseios da tríade Estado-sociedade-empresa, em nome do desenvolvimento e do progresso.

As políticas educacionais no Brasil recorrentemente foram baseadas em idealizações de futuro. O ideal de homem a ser formado pelo Estado/sociedade variava conforme o processo de (re)estruturação produtiva (LIMA; ARANDA; LIMA, 2012). Essa idealização no TFA perpassa a empreitada da formação de um trabalhador virtuoso, adequado e preparado para atender as necessidades do capitalismo de base produtiva agromineral e da emergente sociedade industrial. Esse novo tipo de trabalhador, com seu labor disciplinado, dilatava as riquezas investidas nas terras amapaenses pelo grande capital.

Com a vinda da Icomi para a Amazônia, uma série de transformações daria uma nova “roupagem” para esse lugar, pois nascia em plena selva uma cidade nos moldes estadunidenses. Os anseios do presidente da empresa, Augusto Antunes, somaram-se aos do governador Janary Nunes, sintetizados no *slogan*: “sanear, educar e povoar”. As visões desses dois homens também eram convergentes em relação à Educação. Janary Nunes afirmava ser a Educação uma via que conduzia à plena modernização. Conforme Lobato (2013), o projeto janarista para modernizar a sociedade e a economia amapaenses perpassava por um vasto conjunto de obras e pela criação de diversos novos serviços, aí compreendido o campo educacional. A classe dirigente territorial acreditava que a racionalidade técnica poderia alterar o modo de vida que prevalecia na Amazônia, e que para a elite era um grande problema. Eles viam com desdém a rotina dos homens amazônicos (extrativistas, pescadores, regatões, indígenas), os percebendo como miseráveis, primitivos, ignorantes, inábeis para a alavancagem do desenvolvimento socioeconômico próprio. Nesse contexto, Lobato (2013, p. 31) afirma que:

Esta caracterização do homem amazônico era um elemento fundamental na legitimação da autoproclamação do governo janarista como ‘*a mão redentora*’ que retiraria o Amapá do histórico atraso na sua caminhada rumo ao estado pleno de civilização. [...] A educação era uma estratégia importantíssima desta modernização autoritária.

Conforme os planos de Janary para o propalado desenvolvimento do TFA, era necessário mudar o modo de vida dessa população “miserável” e “incivilizada”. A Educação juntamente com a reformulação dos modos de trabalho teria o papel de promover a superação desse estado de coisas e de garantir a vitória do homem sobre a natureza e o atraso regional.

No TFA, a Educação passou a cumprir o seu papel estratégico. Durante as férias de junho de 1944, o Departamento de Educação do Território Federal do Amapá promoveu reunião com todos os professores de Macapá, que realizaram um Curso de Aperfeiçoamento contemplando as matérias que seriam estudadas no próximo semestre, além de noções de higiene. Janary proferiu palestra ao término do curso, enfatizando acreditar que o curso teria alcançado a necessidade imperiosa e fundamental “de provocar discussões, de exercitar o espírito ou melhor, de pôr em movimento esses fatores que contribuem para a civilização” (NUNES, 1944, p. 6). O governador finaliza afirmando que agora estão os professores prontos para aplicar o que aprenderam na educação da juventude local, alfabetizando-a, levando a ideia do valor da sua saúde e de seu soerguimento, na existência da pátria. Aos professores, Nunes (1944, p. 6) assevera:

Entregamos às vossas inteligências – na certeza de que contamos com a fidelidade de vossa colaboração cívica, a propaganda da extinção da malária e da verminose, da casa melhor, da privada higiênica, do cuidado com as crianças subnutridas e maltratadas, da transformação da alimentação do povo, do aumento da produção de gêneros de primeira necessidade, o hábito da economia e da cooperação.

Esses professores agora empunhariam o leme para dar um novo rumo à Educação no TFA. A essa nova mocidade amapaense era atribuída a tarefa de realizar a “doutrina de Durkheim”, de “reeducar os pais por intermédio dos filhos”; pais que fizeram parte de uma “geração de criminosos entregues ao analfabetismo”. Dessa forma, os alunos deveriam ser preparados para a reeducação dos pais, que não se encaixavam no perfil de desenvolvimento pensado pelo governo. Essas análises reafirmam o quanto essa “modernização” foi pensada e colocada em prática em moldes autoritários e desdenhosos. Segundo Lobato (2013, p. 138), “a política janarista objetivou disciplinar o homem regional para que ele pudesse ajudar a alavancar o desenvolvimento do país. [...] Nas escolas amapaenses [...] os alunos deveriam ser preparados para integrar o mundo da produção”. Portanto, a política janarista pretendia integrar homens e mulheres à sociedade em transformação e seus corpos e mentes seriam disciplinados em benefício do ideal de progresso. Segundo Lobato (2013, p. 11-12):

O governador Janary Nunes tentou a todo custo difundir entre os amapaenses uma narrativa histórica na qual a sua posse simbolizava o fim de um período de pessimismo, abandono, caos, atraso, doenças, **analfabetismo**, superstição, pobreza e invisibilidade. Iniciava agora um luminoso momento de otimismo, patriotismo, **progresso em todos os aspectos socioeconômicos** (grifos nossos).

Nessa perspectiva, o Estado assumia a “responsabilidade” de solucionar os problemas do quadro socioeconômico local que era caracterizado em termos de atraso e abandono. Percebemos aqui que as políticas educacionais configuram-se de acordo com os modos de articulação entre o Estado e a sociedade (AZEVEDO, 2008). Ao olharmos para a realidade dessa parte da Amazônia, fica evidenciada a forma autoritária de atuação estatal e empresarial: a inferiorização dos modos de vida aí existentes era o primeiro passo para o estabelecimento da tutela da sociedade pelo Estado associado ao capital nacional e internacional.

A educação e a sociedade locais para Augusto Antunes precisavam ultrapassar o atraso. Conforme a *História do Aproveitamento das Jazidas de Manganês da Serra do Navio*, produzido pela própria Icomi na cidade do Rio de Janeiro e em 1983, desde o início a educação icomiana foi sendo instalada de forma experimental e lenta, “oferecendo somente o que era procurado” e beneficiava o desenvolvimento do projeto Icomi. Quando felicitado pela implantação bem sucedida do seu projeto educacional, a resposta de Augusto Antunes era

sempre a mesma, que “pelo artigo 168, item III, da Constituição Federal, as empresas industriais, comerciais e agrícolas onde trabalham mais de cem pessoas **são obrigadas** a manter ensino primário gratuito para seus servidores e os filhos destes” (RP CONSULTORIA, 2006, p. 119, grifo nosso). Antunes afirmava que a Icomi estava apenas cumprindo uma obrigação. Mas, a educação icomiana ocorria sob o influxo dos objetivos econômicos da empresa

É necessário compreender as contradições entre o “que era pra ser e o que realmente foi” o programa educacional destinado aos funcionários da Icomi e aos seus filhos. Programa realizado pelas escolas construídas pela empresa e por meio de ações padronizadas e que atendiam mais aos anseios do desenvolvimento econômico do que à promoção humana. Nesse atinente, vale lembrar o que argumenta Frigotto (2000, p. 18):

A educação no Brasil, particularmente nas décadas de 60 e 70, de prática social que se define pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções e valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais, foi reduzida pelo economicismo, a mero fator de produção – ‘capital humano’.

A Educação, concebida não enquanto benefício social e humano, mas idealizada para ser “fator econômico”, constitui, conforme o autor supracitado, um “fetiche” composto por um poder que, uma vez adquirido, é apontado como o operador de verdadeiros milagres da equalização social, o que mascara as contradições e problemas gerados pelo capitalismo. Assim, destacamos por meio dessa reflexão uma das diversas configurações que permitem apreender o contexto social/político/econômico do surgimento de um programa educacional na Amazônia a partir da década de 1960.

1.1.1 A Educação e a Retórica do Progresso na Amazônia Amapaense

A retórica do progresso na Amazônia segue, do início da colonização até a contemporaneidade. A Educação foi percebida na longa duração como alicerce de concepções que regulariam e moldariam a vida do homem amazônico em favor de grandes projetos exógenos (COELHO, 2008). Dessa forma, por exemplo, a educação para o trabalho durante o período colonial fez com que o labor tomasse o lugar do catecismo, e mais que todas as demais estratégias, fosse o responsável por tornar o índio “civilizado”, um vassalo do rei, inculcando valores que a catequese recusava: a ambição, o entesouramento, além do desenvolvimento das capacidades humanas conforme o espírito ilustrado (COELHO, 2008, p. 108).

Mas, a Educação e a retórica do progresso na Amazônia amapaense ganharam significativa força com o programa de integração da região na rede econômica nacional e

internacional, na segunda metade do século XX, quando ocorreu uma série de buscas riquezas naturais. Durante o período de exploração de manganês concedido à Icomi foi criado no TFA um conjunto de estratégias para moldar o trabalhador amazônico aos interesses da mineradora, tornando-o produtivo para o sistema industrial vigente. A vertente pedagógica do trabalho foi uma relevante tática para o alcance dos objetivos da empresa. A Icomi inseriu no TFA o sistema capitalista industrial, que se expandia ao longo do século XX, impondo “sua nova condição operária engendrada pela organização fordista do trabalho e da produção”. A partir de 1950, os “novos” moldes de trabalho que chegaram na Amazônia estavam, imbricados nessa esfera produtiva global de acumulação de capital, organizadora do trabalho e da produção social em anuência com indústria moderna brasileira.

O projeto pedagógico das escolas e do trabalho icomiano incutiu valores, habilidades e uma “nova” visão de mundo na Amazônia amapaense, com o intuito de moldar e intervir na vida privada dos trabalhadores, para “criar certas práticas individuais e coletivas consistentes com a produção em série” (BRAGA, 2008, p. 16). Assim, o fordismo criou um novo tipo de trabalho, diferente daquele desenvolvido pelos naturais da região, forjado na conjugação de consenso e força. Por exemplo, a revista *Icomi-Notícias* insistia na necessidade de grande esforço para vencer a selva e convencer o homem amazônico a abandonar “aquela vida incerta por um emprego seguro” (AMAPÁ. *Icomi-Notícias*, 1964, p.7 – 1. ed.), e passar a viver em uma cidade totalmente fora dos padrões locais.

Ressaltamos que as práticas educativas icomianas eram pautadas na cosmovisão moderna, convergindo para a adaptação social, em conformidade com o sistema produtivo que lhe dava suporte. Dessa forma, o regatão, o caçador, o caboclo de vida seminômade, passa a viver e trabalhar como operário urbano. Esse processo que moldou o trabalhador amapaense baseava-se num rigoroso sistema de formação e aperfeiçoamento técnico proporcionado pela Icomi, que fez com que “para o homem da Amazônia máquinas não tivessem segredo”. Isso demonstrava, conforme a empresa, que o homem amapaense estava adaptado aos serviços operacionais da mineração e beneficiamento do manganês da Serra do Navio, ratificando a capacidade da gente brasileira de adequação, tornando-se mão de obra aproveitável em qualquer empreendimento industrial (AMAPÁ. *Icomi-Notícias*, 1964).

Em suas publicações, a Icomi pôs em destaque a “falta de informações sistemáticas, precisas e atualizadas sobre a Amazônia”. A empresa pensava que novos estudos revelariam este lugar e possibilitariam a realização de ações bem planejadas e sistematicamente executadas, evidenciando os principais problemas da região e tornando-os acessíveis àqueles que deles quisessem fazer uso. Nesta perspectiva, a mineradora teria então resolvido colaborar

técnica e financeiramente para a “revelação” da Amazônia, ajuntando uma pequena pedra à grande construção do desenvolvimento econômico, em particular do Amapá (AMAPÁ. *Icomi-Notícias*, 1964). Entendemos ante o exposto que a empresa não buscava simplesmente revelar os problemas da Amazônia (com o fito de resolvê-los); mas, sim as suas inúmeras riquezas, que sempre interessam ao capital nacional e internacional nesse âmbito exploratório.

A retórica do progresso aparece, por exemplo, na edição de número 8 da *Icomi-Notícias*, quando da assinatura da escritura de constituição da Companhia Progresso Amapá, que marca segundo os articulistas da revista, um ponto de chegada e um ponto de partida, esclarecidos como (AMAPÁ. *Icomi-Notícias*, 1964, p.1 – 8. ed.):

Ponto de chegada, porque, para este momento, se orientaram e convergiram todos os esforços de um grupo de homens a quem foi dada a oportunidade de, no Amapá, promover o aproveitamento de seu subsolo. Ponto de partida, porque acreditamos que, da iniciativa agora lançada, se origine uma nova era de fecundas realizações em prol do bem-estar do país em geral e, em particular, da coletividade amapaense.

A Icomi reafirma o discurso de que ao longo de 15 anos de atividades no TFA vivenciou e sentiu os problemas de sua gente, que lhe proporcionou vasta experiência para lidar e apontar soluções para suas carências. Esse tempo também lhe foi propício para aprimorar técnicas de planejamento e de execução, estabelecer padrões de eficiência e de rendimento, criar e balizar os seus métodos de atuação, tanto como empresa, quanto organismo social. Dessa forma, as técnicas desenvolvidas pela Icomi oportunizaram a formação de um patrimônio material e cultural que naquele momento poderia contribuir para a busca das melhores soluções para os problemas do Território.

Assim, em discurso na solenidade de assinatura e constituição da nova empresa, Paulo Antunes, vice-presidente da Icomi e Presidente da Companhia Progresso do Amapá (Copramp), falou da missão destes homens: “de um lado, incorporar à economia nacional a riqueza representada pelo minério de manganês; de outro, fazê-lo de maneira tal que essa incorporação, além de seus frutos imediatos, pudesse, em momento oportuno, tornar-se fator do progresso econômico e social do Território” (AMAPÁ. *Icomi-Notícias*, 1964, p.1 – 8. ed.). A empresa se colocou como aquela que “tem o dever de desenvolver o empreendimento com máxima condição para o seu êxito e atuar mais decisiva e profundamente em favor da comunidade a que desejava servir. No entanto, percebemos que esse “servir” aconteceu apenas no âmbito dos discursos ou, se aconteceu, deu-se de uma forma tão limitada que a comunidade amapaense de fato não pôde desfrutar nem neste momento e nem depois, considerando que o progresso e o

desenvolvimento aqui não criaram raízes, atingindo apenas aos “homens que com a empresa cooperavam” (AMAPÁ. *Icomi-Notícias*, 1966, p.5 – 29. ed.):

A ICOMI não vê o homem que trabalha com ela como um item que pode ser definido, friamente, sob a classificação de ‘força de trabalho’. **O homem, dentro da Companhia**, tem uma significação plena e verdadeiramente ajustada à sua condição humana. Daí a atenção persistente que lhe é dada dentro da programação das atividades gerais da Empresa, e que pode **ser verificada em suas evidências formais desde as instalações para os empregados até aos planos de Educação para seus filhos**. Nenhum deles aparece apenas com ‘um empregado’, no sentido de um homem cuja associação ao empreendimento gera um compromisso contratual e nada mais. **Na realidade, ele está associado à própria Companhia no que ela representa de esforço pelo desenvolvimento e o progresso de uma ampla região brasileira cheia de potencialidades**. É assim, que a ICOMI vê o homem que vem cooperando com ela (grifos nossos).

Dentro desse cenário, a Educação teve um papel fundamental, pois conforme Vargas as energias do homem brasileiro “careciam de direcionamentos e de disciplinarização, isto seria obtido, sobretudo, através da educação” (LOBATO, 2009, p .88). A Educação agiria aprimorando as capacidades mentais do homem nacional, dotando-lhe dos meios que o afastariam dos perigos cotidianos, como a miséria”. Segundo Lobato, a política territorial amapaense, em especial a janarista, buscava revigorar o homem regional para que ele pudesse contribuir no alavancagem do desenvolvimento do país. Para tanto, a Educação constituía fator preponderante e devia adotar todos os meios necessários para a conquista desse aperfeiçoamento.

Destacamos que no TFA, a retórica do progresso amazônico foi sustentada com entusiasmo também durante a predominância da educação icomiana. A Icomi, assim como o governo territorial, objetivava alterar as heranças do passado, símbolo do atraso e subdesenvolvimento, por meio da Educação, promovendo a ocupação desse espaço, fomentando o orgulho nacional e combatendo o sentimento de inferioridade, pautado no fascínio pelo estrangeiro. Essa educação deveria alfabetizar, ensinar regras higiênicas e sanitárias, criar a mística do caboclo sadio, executar novos processos de cultura da terra, de organização administrativa e social, lutar contra o nomadismo e a família sem tradição.

Nas configurações concretas desse projeto desenvolvimentista notamos, então, o seguinte: primeiramente edificou-se, do ponto de vista discursivo, uma associação entre progresso e industrialização. O desenvolvimento industrial passou a ser visto no Amapá, especialmente a partir da segunda metade do século XX, como o motor e o dinamismo do progresso. A educação icomiana foi um dos braços mais fortes desse projeto, em que o setor público e o privado (Estado e empresa) firmaram com a execução do programa educacional das

escolas da Icomi uma poderosa associação que convergiu, a partir dos anos de 1960, na perspectiva de via de entrada do progresso nessa Amazônia “historicamente atrasada”.

1.2 A INDÚSTRIA E COMÉRCIO DE MINÉRIOS S. A. (ICOMI) NO TERRITÓRIO FEDERAL DO AMAPÁ (1947-1960)

A Icomi era uma empresa brasileira de médio porte que em 1947 recebeu autorização do Governo Federal para pesquisar e explorar o manganês no antigo Território Federal do Amapá. A empreitada da mineradora no TFA será aqui brevemente discutida com base nos acontecimentos que deram feição à história do aproveitamento das jazidas de minérios de manganês da Serra do Navio, narrados pela própria empresa em dois volumes (ICOMI, 1983). Essa narrativa foi confrontada com estudos já realizados sobre as suas ações no Amapá.

Os registros apresentados pela Icomi, no período de quase 40 anos do desenvolvimento de suas atividades (entre 1947-1983), mostram uma pequena empresa de Minas Gerais, modesta em origem e que trazia o trabalho enquanto máximo motivo de sua existência. Essa empresa afirmava que suas ações transformariam “um bem inerte no meio da selva amazônica” em verdadeiro dom da natureza, capaz de gerar grandes benefícios para o Brasil e para os brasileiros. (ICOMI, 1983, p. 2). Em contrapartida, autores como Lobato (2013), Nunes (2010), Silva (2007) e Paz (2011) argumentam que os planos desenvolvimentistas icomianos foram marcados pela falta de apreço à população local e a sua cultura, buscando enquadrá-la enquanto mão de obra, nas estritas perspectivas do capitalismo industrial. A Icomi visava atingir a acumulação de capital por meio de práticas que culminaram em controle social sobre os trabalhadores, seus familiares e comunidades locais.

Conforme os discursos dos líderes governamentais e empresariais, a chegada da Icomi na Amazônia⁷ nos anos de 1940 significou o momento de saída da “cômoda posição de mera expectadora do exuberante espetáculo visual a um melhor conhecimento e conseqüente aproveitamento da potencialidade econômica de uma área tão desconhecida quanto promissora” (ICOMI, 1983, p. 3). Janary Gentil Nunes buscou, no Amapá, superar a tradição de produção de subsistência, identificada como fator de “atraso”. O governador deu uma atenção especial à área da extração mineral, por ser uma atividade economicamente promissora. Assim, após as atividades de pesquisa e descoberta do manganês no Amapá, a Icomi iniciou as suas atividades

⁷ Conforme Lobato (2013, p. 10), “em meado do século passado, a Amazônia despontava no imaginário e no discurso autorizado de intelectuais e políticos dos centros hegemônicos do Brasil como um lugar distante não só no espaço. Segundo esta percepção, este naco do território nacional e sua população estavam muito aquém na escala que historicamente media o grau de civilização dos povos.”

de exploração das jazidas de Serra do Navio, com a promessa de transformar radicalmente a economia do Território, originando, para este e para todo o país, receitas que os levariam a uma impressionante metamorfose, retirando-os da obscuridade e dando-lhes projeção econômica, com a exploração e exportação do manganês que se tornou reserva nacional⁸ (ICOMI, 1983). A exploração de manganês pressupunha a apropriação do Território, possibilitada pela construção de ampla infraestrutura, não só das vilas. Entendemos que a Educação foi uma dessas estratégias de assimilação territorial, e sua estrita relação com o projeto icomiano será discutida na subseção a seguir.

1.2.1 O Projeto Icomi: Contexto de Instalação da Educação Icomiana

Em meado dos anos 40 do século XX, o recém instalado governo do Território Federal do Amapá estimulou a exploração industrial de minérios amapaenses visando a integração econômica desse lugar ao capitalismo em âmbito nacional e global. A descoberta de enorme jazida de manganês no centro do Amapá ensejou a primeira experiência de mineração industrial em larga escala na Amazônia (MONTEIRO, 2005). Por outro lado, a produção manganífera amapaense foi ao encontro da crescente demanda estadunidense, considerando que a detentora das maiores reservas de manganês no mundo, a União Soviética, havia suspenso a venda desse minério aos EUA, que passou então a buscar novos fornecedores.

A importância do manganês descoberto no TFA derivava da escassez desse minério — matéria prima *capital* para a indústria siderúrgica — no mundo. O minério de manganês era considerado na ocasião um minério nobre, minério de procura rígida e inelástica, minério de importância política, considerado uma mercadoria não comum, com desempenho funcional de moeda, devendo ser negociado com vantagens excepcionais para quem dele tinha a sorte de dispor, não poderia ser entregue pelo preço que o Amapá entregou o seu, recebendo apenas 4% do seu valor de venda no mercado mundial (CUNHA, 1962). Nesses termos, o nacional-desenvolvimentismo caminhava em favor do sistema capitalista mundial.

⁸ O manganês do Amapá foi considerado reserva nacional, devido a sistemática do Código de Minas permitir e considerar lícito que qualquer cidadão brasileiro ou a qualquer sociedade organizada no País, mesmo composta de sócios estrangeiros, o requerimento ao Departamento Nacional da Produção Mineral, a exclusividade de pesquisa, exploração e aferição dos lucros decorrentes do seu aproveitamento. Diante disso, ocorreu um receio quanto ao fracionamento da área, por meio de pedidos de pesquisa de diferentes postulantes. Por isso, o governador Janary Nunes levou o assunto à consideração do Presidente da República, General Eurico Gaspar Dutra, que determinou imediatamente ao Conselho Nacional de Minas e Metalurgia, então presidido pelo General Edmundo Macedo Soares, o preparo da minuta de decreto-lei, tornar reserva nacional todas as jazidas de manganês acaso existentes no Território do Amapá (e não apenas as da Serra do Navio). Além disso, autorizou que fossem procedidos pelo Governo Territorial, com a colaboração do referido conselho, os estudos para o seu aproveitamento (ICOMI, 1983, p. 11-12).

A Icomi, com sede em Belo Horizonte, veio para o TFA após vencer o pleito⁹ que lhe deu o direito de exploração das jazidas da área denominada Serra do Navio¹⁰. Em 6 de dezembro de 1947, a empresa e o governo do TFA celebraram contrato para a efetiva pesquisa e exploração do manganês amapaense. Esse contrato garantiu a Icomi “realizar as pesquisas geológicas das jazidas, bem como a proceder aos demais estudos destinados ao aproveitamento, transporte e embarque do minério” (CUNHA, 1962, p. 13). Era o início de um período econômico no Amapá que prometia a substituição de parte dos trabalhos manuais pelo industrializado, carregado de mudanças educacionais, trabalhistas e sociais para aqueles que viessem colaborar com a empresa.

Essa nova fase econômica para o TFA constitui-se, segundo a própria empresa, enquanto um grande desafio. Augusto Antunes alegava praticar o desapego pelos bens materiais, afirmando serem estes produto da poupança da acumulação do trabalho humano. Dessa forma, a justificativa estandardizada pelo dirigente dessa pequena empresa para o enfrentamento de tantas dificuldades, era o desejo de ver o seu país “ombrear-se com as noções desenvolvidas, preocupava-se sobremaneira em propiciar, através da abertura de novas frentes de trabalho, meios de subsistência a um número sempre crescente de famílias brasileiras” (ICOMI, 1983). Todavia, Silva (2007) argumenta que os ganhos financeiros advindos da exploração do minério de manganês não foram utilizados para o desenvolvimento do TFA e sim de outras regiões do país. Ademais, a maioria dos trabalhadores do TFA permaneceu

⁹ Conforme o relatório da empresa sobre o processo de concorrência e contrato de arrendamento, o Governador Janary Nunes expediu o edital de convite aos interessados em visitar as jazidas da Serra do Navio, em 25 de setembro de 1946. Esse documento foi amplamente divulgado, mas poucos se candidataram à concorrência para o seu aproveitamento devido a sua localização geográfica, em plena selva amazônica, a 200 quilômetros do lugar civilizado mais próximo, e ainda pelos vultuosos investimentos que seriam exigidos. Somente três empresas atenderam aos quesitos estabelecidos pelo TFA: a Companhia Meridional de Mineração, subsidiária da United States Steel, A Hanna Coal & Ore Corporation e a sociedade brasileira Indústria e Comércio de Minérios Limitada. A empresa brasileira era modestíssima diante das suas concorrentes. Diante disso, em 21 de novembro de 1947, o engenheiro Antonio José Alves de Souza, membro do Conselho Nacional de Minas e Metalurgia, indicou preliminarmente como vencedora a Hanna Corporation. A Icomi interpôs recurso contra essa decisão, demonstrando ser mais vantajoso para o TFA e para o País as condições que apresentara. Após revisão, nas sessões de 28 de novembro de 1947 e de 2 de dezembro de 1947, o engenheiro Antonio José Alves de Souza declarou vencedora a firma brasileira. O resultado do julgamento procedido pelo Conselho de Minas foi transmitido ao Ministro da Viação e Obras Públicas e, em seguida, ao Presidente da República, que em 4 de dezembro de 1947 sancionou o decreto nº 24.156, aprovando as condições sugeridas pelo Conselho Nacional de Minas e Metalurgia para o contrato a ser celebrado entre o Governo do Território, na qualidade de delegado da União, e a Indústria e Comércio de Minérios Ltda., que mais tarde, alteraria sua razão social, incorporando a sigla “ICOMI” (ICOMI, 1983, p. 16-17).

¹⁰ Brito (1994, p. 26) esclarece que “em Serra do Navio os depósitos de manganês encontrados são atribuídos à decomposição de silicatos ricos, tendo como exemplo a presença abundante de espessartita. Os geólogos, que fizeram pesquisa na área acreditam que estas rochas antes de sofrerem metamorfismo, eram sedimentos argilosos magnesianos e que teriam originado a hornblenda-xisto”.

convivendo com a ausência do Estado e distante dos equipamentos urbanos e serviços que eram exclusivos para aqueles que tinham vínculo com a Icomi.

Em 6 de junho de 1950, no Cartório do 21º Ofício de Notas da cidade do Rio de Janeiro, compareceram na condição de outorgantes e outorgadas, Janary, Augusto Trajano e Pedro Ribeiro Guaracy, diretor-superintendente e diretor da Icomi. O motivo de tal encontro no cartório foi o estabelecimento dos termos da escritura pública de revisão do contrato para estudos e aproveitamento das jazidas de minério de manganês existentes no TFA¹¹. Cunha (1962) esclarece que os textos públicos e os documentos históricos sobre a exploração do manganês do Amapá alardeavam que os esforços de Janary Nunes foram grandes e que este foi apressado, incasável e eficiente em encaminhar o negócio para o comando da economia privada, o que possibilitou à Icomi condições favoráveis para explorar o minério amapaense de maneira extremamente vantajosa.

Em 1950 a Icomi associou-se à *Bethlehem Steel* – naquele período a “segunda maior corporação norte-americana produtora de aço” (NUNES, 2010, p. 51). Neste atinente, destaca Nunes (2010, p. 51):

Os 35 milhões de dólares que a ICOMI precisava para a construção da infraestrutura (minas, vilas residenciais, porto e ferrovia) foram concedidos pelo *Export-Import Bank* dos Estados Unidos, tendo o Tesouro Nacional do Brasil como avalista. Em seguida, a empresa assinou um contrato com a *Defense Materials Procurement Agency* (DMPA) sob o compromisso de entregar as primeiras 5.500.000 toneladas de manganês ao mercado americano até dezembro de 1965. Por outra parte, a ICOMI foi obrigada a exportar 70% de todo o minério para os Estados Unidos até a liquidação do empréstimo avaliado pelo Tesouro Nacional.

A autora afirma que, independentemente da procedência dos investimentos que possibilitaram à Icomi erguer toda a sua infraestrutura, a implantação desse projeto contou com a forte colaboração do Estado – enquanto União – como principal âncora para a implantação de um plano alinhado a nova ordem de produção, disposta a eliminar as estruturas não capitalistas, com claro incentivo a produção baseada na indústria moderna e no trabalho assalariado.

A Icomi pôs então em prática no TFA um modelo de educação escolar e industrial voltado para a formação do trabalhador amazônico. A empresa buscava a regulação de seu modo de vida, visando a “prevalência de valores morais e sociais” apresentados como sinais do bem

¹¹ Cunha (1962, p. 10) afirma que tudo leva a crer que “pela irreciprocidade das bases assentadas, pela desigualdade dos compromissos finalmente assumidos, que a peça legal, o documento cartoriado, estava, desde antes da sua assinatura, técnica, hábil e deliberadamente urdido para proporcionar a uma firma privada um dos negócios mais espetaculares e rendosos da nossa história comercial, sem contrapartida justa – de uma das mais paupérrimas e desvitalizadas regiões do País – bens valiosos, direitos puros, e assim a única perspectiva real, contemporânea e palpável de transformação econômica, de sua integração à vida nacional.”

comum e do “progresso” do Território no âmbito cultural (AMAPÁ. *Icomi-Notícias*, 1964, p.1 – 1. ed.). A empresa afirmava que os ganhos que trazia residiam para além de “royalties” e impostos pagos por ela, que ultrapassavam as somas dos salários e demais despesas operativas. Conforme a 3ª edição da revista *Icomi-Notícias* (1964, p. 28), a mineradora contribuiria firmemente para o progresso e a melhoria das condições de vida dos amapaenses, por meio de:

Contribuições que vão do aspecto puramente financeiro à **formação de novas gerações sadias e instruídas**, à formação de ambiente para a instalação e desenvolvimento de novos empreendimentos, e **formação de uma consciência social de progresso baseado em racionalização de métodos de trabalho** e elevação intelectual do homem (grifo nosso).

O projeto Icomi difundia os ideias de superação da “falta de desenvolvimento” e de busca do “progresso”. O seu programa educacional viria então formar novas gerações que representariam o “triunfo do homem sobre a selva, a vitória da civilização sobre o trópico” (AMAPÁ. Revista *Icomi-Notícias*, 1964, p.28 – 3. ed.). Esta era igualmente a perspectiva esposada pelo governo territorial. O desenvolvimento, conforme Janary Nunes, seria resultado dos esforços conjugados de povo e governo. Janary Nunes (1959) destacara a relevância da Icomi na alavancagem da economia local. Para ele, esta mineradora inaugurava uma nova e auspiciosa fase da história amapaense.

Formar novas gerações “sadias e instruídas”, gerar uma consciência social calcada na noção de progresso, bem como racionalizar os métodos de trabalho constituíram a base do ideário fordista de produção e regulação social vigente de forma global desde os anos de 1930, segundo Frigotto (2010). O fordismo possibilitou a máxima conexão dos trabalhadores no circuito do consumo, na “repartição” dos ganhos da produtividade e na rendição de segmentos do movimento operário. De acordo com Behring e Boschetti (2014, p. 115), as possibilidades de acesso ao consumo e as conquistas no campo na seguridade social “davam a impressão de que o capitalismo, a partir daí, ao menos nos países de capitalismo central, havia encontrado a fórmula mágica, tão ao gosto da social-democracia, para combinar acumulação e equidade”.

Essa combinação fora fortalecida nos anos de 1960, tendo como base o deslocamento de foco do trabalho vivo para o trabalho morto. O trabalho individual cedeu ainda mais espaço para a integração das competências no conjunto do processo produtivo. Investiu-se mais em equipamentos, houve uma diminuição do período de rotação do capital, acelerou-se a inovação tecnológica com investimentos em pesquisa e no uso da planificação. O capital ampliou a disciplinarização do trabalhador, alcançando todos os aspectos da vida cotidiana (BEHRING e BOSCHETTI, 2014).

Nesse contexto, a Icomi adotou estratégias fordistas de produção, baseadas na máxima regulação da vida das pessoas, forjando sujeitos econômicos, que produziam e consumiam. A empresa investiu em ampla infraestrutura, como: instalações industriais para extração e beneficiamento do manganês (minas), as instalações portuárias e duas *company towns*, a Vila Amazonas e a Vila Serra do Navio. Conforme Paz (2013), as *company towns* foram projetadas com o objetivo de abrigar a totalidade de funcionários da empresa no TFA, além de seus familiares, que residiriam em alojamentos. Nestes núcleos foram criados clubes recreativos distintos, frequentados conforme a categoria funcional e a condição civil. Essas pequenas cidades contavam ainda com: escolas, hospitais, cinemas, restaurantes e centro comerciais.

De acordo com o relatório da empresa (1983), as vilas faziam parte do projeto global para excelência da qualidade do projeto Icomi, que seria um dos empreendimentos mais bem estudados já realizados no País, e fadado ao mais absoluto sucesso. Essas vilas abrangiam não só a parte habitacional, como também os setores de saúde, educação, lazer, abastecimento, etc. A empresa exaltava a importância desses núcleos habitacionais e dos respectivos programas de saúde e educação, no contexto de aproveitamento do manganês, principalmente por refletirem uma filosofia empresarial inteiramente voltada para o efetivo bem estar de todos os colaboradores da empresa, bem como de suas famílias. O projeto icomiano reproduzia uma concepção estereotipada do homem amazônico. Burke (2004) assegura que o processo de assimilação do outro pode gerar estereótipos hostis e desdenhosos, ou seja, representações falsas ou exageradas da realidade. Isso ocorre no caso em foco, pois a sociedade amapaense da década de 1960 era vista pelo governo federal como: “desocupada”, demograficamente inexpressiva e carente dos padrões da modernidade vigentes alhures.

A Icomi ajudou o governo territorial a disseminar a máxima de que o “homem comum” amapaense deveria adotar um estilo de vida sedentário, construir família estável e cultivar hábitos saudáveis de higiene e moradia. No discurso hegemônico¹² o modo de vida predominante no TFA era caracterizado como uma inversão daquilo que era almejado: trabalhadores extrativistas seminômades, com vida familiar desestruturada e sem hábitos de higiene desconheciam o que era uma moradia digna, pois moravam em barracas toscas. Organizar a vida do caboclo era um problema fundamental a ser resolvido. Conforme

¹² Martins e Neves (2010) ressaltam que o conceito de hegemonia na acepção gramsciana abrange um complexo de relações vinculadas ao exercício do poder nas sociedades de classes. O seu exercício é sempre uma relação pedagógica que busca subordinar em termos morais e intelectuais grupos sociais inteiros por meio da persuasão e da educação. É um projeto de caráter particular de uma classe ou fração de classe que passa a ser a concepção aceita pela maioria. O programa de reforma econômica se apresenta como a reforma intelectual e moral e a nova pedagogia da hegemonia é sinônima do exercício da dominação, efetivada pela legitimidade das teorias que a sustentam em permanente atuação de *novos intelectuais orgânicos do capital*, responsáveis por sua difusão.

declaração de Janary Nunes à *Revista do Amapá* (1947, p. 5) a solução deveria:

Começar pela casa de moradia. O lar miserável é chapa tremenda que precisa ser estirpada. O lar constituiu a reserva de todas as forças morais de um povo. E não há ambiente favorável para o lar nas casas comuns da Amazônia. Vejo na construção da casa boa e confortável o meio mais apropriado para combater o seu nomadismo. Enquanto a sua casa fôr apenas o ‘tapiri’ ou o ‘carbel,’ feitas para durar uma ‘safra’ ou, quando muito, um a dois anos, amarrada em cipó, sem separações internas, na tremenda promiscuidade do quarto único, onde qualquer pudor é impossível, não se fixará em parte alguma.

O governador do TFA acreditava ser necessário “preparar um lar para o caboclo”. De maneira desdenhosa, afirmava que o homem amazônico desperdiçava sua melhor energia em atividades esparsas e inacabadas. Era imperiosa a orientação para a escolha, enquanto ainda moço e pujante, não só de uma profissão, mas também de uma residência, o que ampliaria ano a ano a sua experiência e acumularia sucesso e comodidade para a sua velhice.

As duas vilas construídas pela empresa no “coração da floresta” objetivavam moldar esse trabalhador e o conduzir no processo de transformação para um “homem melhor”. Essa mudança foi pautada em princípios de sua vida particular, no qual o lar, nos moldes da sociedade capitalista, ocupava papel preponderante. A educação icomiana era parte fundamental desta *démarche*. Seu programa educacional buscou forjar a cultura trabalhista nos funcionários e em seus familiares, prescrevendo um lar sem o qual nenhuma felicidade seria possível. Portanto, defendia-se uma educação de “princípios”, da formação de hábitos que, segundo a empresa, eram necessários e assimiláveis com facilidade e gosto. Tal educação foi posta em prática no TFA, em consonância com as políticas educacionais nacionais, conforme veremos na subseção a seguir.

1.3 EDUCAÇÃO E FORDISMO: A ÉTICA DO TRABALHO EM POLÍTICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS (1960-1984)

As políticas e programas educacionais que estiveram em pauta entre 1960 e 1984, marcos temporais deste estudo, ocuparam lugar de destaque nos campos econômicos, políticos e culturais. Nesse contexto, a legislação brasileira defendeu uma Educação quantitativa, mas que estivesse acessível a todo cidadão, além de uma urgente inclusão no mercado profissional e no mundo do trabalho. Todavia, esses discursos nem sempre se concretizaram, ficando no campo da ilusão, da pseudoeducação. Milhares de crianças, adolescentes e jovens, mesmo matriculados em escolas, permanecerem excluídos de uma educação participativa, democrática,

conscientizadora, dialógica, autônoma e afetiva (PIANA, 2009). Não se estava formando para uma vida cidadã, e sim para o mercado de trabalho. Essa formação técnica, voltada aos interesses do mundo do trabalho, que demandava o “capital humano”¹³, era a substância do programa educacional icomiano, que buscou implantar no TFA práticas compatíveis com os interesses do trabalho industrial, então em pleno alinhamento com os moldes fordistas de produção.

O fordismo, por sua vez, desenvolveu-se desde os anos de 1930 com o objetivo de possibilitar a produção em grande escala, gerando objetos de consumo de massa (PINTO, 2010, p. 34). Conforme Pinto (2010, p. 40), o fordismo buscava a “limpeza” dos locais de trabalho e da mente dos trabalhadores enquanto aí estivessem, a clareza “dos objetivos e das tarefas, a extrema simplificação e uniformização do trabalho a um plano que possibilitasse uma automação mais abrangente, elevando, por fim, o controle do ritmo de trabalho a uma cadência única e previamente determinada para milhões de mãos”. Assim, realizava-se a padronização dos produtos, fabricados numa escala imensa, da ordem de centenas ou milhares por dia, com baixo custo produtivo, contrabalançados pelo aumento do consumo. O resultado seria a elevação da renda, com melhores salários pagos em função do crescimento das vendas e, portanto, dos lucros empresariais (PINTO, 2010). Esse modelo econômico, implantado pela Icomi no TFA a partir de 1957, buscou reorganizar o gerenciamento da força de trabalho do homem amazônico, usando a plataforma da divisão técnica e minuciosa das funções entre numerosos agentes envolvidos. Conforme Enguita (*apud* MANFREDI, 2016, p.28):

O trabalho fabril apoia-se na divisão manufatureira, que possibilita o desmembramento da produção em tarefas simples e a substituição do homem pela máquina. Além disso, a maquinaria estabelece um ritmo mecânico ao qual o trabalhador, como seu apêndice, tem de se subordinar, e incorporar em seu mecanismo uma regulação do tempo e da intensidade que, caso não existisse, exigiria elevados custos de supervisão. Passa-se de um processo orientado pelo caráter qualitativo das tarefas para um processo encaminhado exclusivamente para a economia de tempo.

A educação icomiana, desenvolvida dentro e fora dos muros da escola, moldou, cooptou e familiarizou o trabalhador e toda a sua família com a linha de produção em série, com a

¹³ De acordo com Aguiar (2012, p. 4) a teoria do capital humano “teve como principal expoente Theodoro W. Schultz (1902-1998), idealizador da ideia de capital humano nos anos 50, nos EUA. Para Schultz, o trabalho humano quando qualificado pela educação é um dos principais meios de aumento de produtividade e, por consequência, dos lucros do capital. Capital humano é por ele compreendido como a soma dos investimentos do indivíduo em aquisição de conhecimentos (capital este adquirido em sua quase totalidade nas escolas e universidades) e que a qualquer momento reverte em benefícios econômicos para o próprio indivíduo (por exemplo, na posse de melhores empregos e vantagens na aquisição de novas aprendizagens para o mercado de trabalho).”

orquestração das funções especializadas. Para tanto, os trabalhos educacionais icomianos foram delineados para atender a esses propósitos, fomentando a vida em família e o trabalho disciplinado e tecnicamente orientado, para garantir o controle social rígido do seu operariado. O fordismo constitui-se enquanto motor do projeto de formação de um novo modo de vida no Território.¹⁴ Nesse contexto, escola e trabalho passaram a dialogar estritamente e “quebraram”, no TFA, a quase onipresença da educação informal, que abrangia rotinas de tarefas dos distintos fazeres e ofícios. Tal processo se inscreve no espectro mais amplo da História da Educação no Brasil.

A História da Educação brasileira divide-se em três períodos, correlacionados a modelos específicos da economia brasileira, a saber: o agroexportador (primeiro período, de 1500 a 1930, abrangendo a Colônia, o Império e a Primeira República), o de substituição de importações (segundo período, de 1930 a 1960 aproximadamente) e o de internacionalização do mercado interno (terceiro período, de 1960 em diante) (PIANA, 2009, p. 58). As políticas e programas educacionais que compreendem a educação icomiana foram forjados durante o terceiro período, quando da exploração e exportação do minério de manganês para atender as demandas interacionais a partir da segunda metade do século XX, com demarcada presença do capital estrangeiro no TFA.

Essas políticas do terceiro período compreendem o momento de ocorrência de fenômenos decisivos para a Educação, no contexto do pós segunda guerra mundial, a saber: o progresso tecnológico e a maturação das consciências “subalternas”. Nesse conjuntura, segundo Manacorda (2010), as atividades pedagógicas convergem para o ensinamento necessário à aquisição da capacidade técnica para se tornar um operário qualificado. O aprendizado possibilitado pela empresa e na empresa objetivava “qualificar o trabalho para a própria empresa”. Passa então a ser introduzida a figura do trabalhador-estudante e, em seguida, do estudante-trabalhador. Nessa relação Educação/trabalho “tanto o trabalhador-estudante como o estudante-trabalhador são uma figura moderna, ligada ao desenvolvimento contemporâneo da fábrica e da escola, em cujo processo a fábrica é a força motora e a escola é movida” (MANACORDA, 2010, p. 411).

¹⁴ Nunes (2010, p. 76) assegura que “o passo inicial dado pela ICOMI na formação de um grupo de trabalhadores foi no sentido de estruturar uma nova maneira de organizar a mão-de-obra, tanto no processo produtivo quanto na criação de uma condição de vida diferente para esse trabalhador. Sem desqualificar o conflito subjacente às relações de trabalho assalariado, a empresa instalou um sistema produtivo e de moradia, valendo-se de modernas técnicas de administração voltadas para a ampliação da valorização do capital. Assim, foram implementadas mudanças nas relações de trabalho, na formação do grupo de operários e no processo de produção, baseadas nos pressupostos do fordismo.”

A partir dos anos de 1960, as políticas educacionais estiveram inseridas no contexto de um projeto societário de ideologia desenvolvimentista e de modernização conservadora. Esses anos marcam a política educacional brasileira, que passou a ser pensada como parte dos planos econômicos globais e, na seara da política pública, passou a atuar no encadeamento de forças sociais, abraçando as deliberações do desenvolvimento econômico capitalista. Esse é o contexto do binômio Educação e desenvolvimento, e mais claramente Educação/trabalho, binômio taticamente delineado com a aprovação de medidas legais, “num esforço comprometido com a necessidade de ordenar e normalizar a questão educacional, incorporando-a aos preceitos da ideologia desenvolvimentista presente no projeto econômico nacional” (AGUIAR, 2012, p. 3). Neste momento, a teoria do capital humano estabelece-se como basilar da política educacional implantada. Tal matriz de pensamento reforça então o imperativo do investimento em “recursos humanos”. E o processo de industrialização sob o escudo do capital estrangeiro, visto como saída alternativa de desenvolvimento econômico, torna-se ainda mais intenso nesse período e molda um novo cenário para a Educação brasileira.

Com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a lei 4.024/61, na esfera educacional, ordena-se a tese da Educação como instrumento de desenvolvimento social, marcando os anos de 1960 com a preocupação sempre latente desse desenvolvimento para se obter crescimento econômico. Nesta perspectiva, o homem educado produziria mais e toda Educação adquirida se incorporaria como seu “capital” e aumentaria sua capacidade de gerar renda (AGUIAR, 2012).

As reformas do ensino entre os anos de 1960 e 1970 correspondem a uma “modernização administrada”. Nesse contexto de ditadura militar para garantir o capital e o continente contra o socialismo, os obstáculos no âmbito da sociedade civil que pudessem perturbar o processo de adaptação econômica e política que se impunha no país foram abafados (SHIROMA *et al* 2011, p. 28). Então fortaleceu-se um poder executivo hipertrofiado e repressor, controlador dos sindicatos, dos meios de comunicação e das universidades. Um cenário de censura e dissolução das organizações estudantis e de trabalhadores, por exemplo, permaneceu no país por tempo delongado, o que mais tarde também iria conviver com a prática da tortura.

As reformas do ensino empreendidas durante esse período foram intensamente demarcadas pelas recomendações advindas de agências internacionais e de relatórios vinculados ao governo norte-americano (*Relatório Atcon*)¹⁵ e ao Ministério da Educação

¹⁵Para Amorin (1992), o Relatório Atcon foi uma avaliação e um instrumento do modelo econômico, político e social do governo militar que “acenava para uma visão pragmática do ensino superior.”

nacional (*Relatório Meira Mattos*).¹⁶ As políticas educacionais desse período sintetizam as aspirações de empresários e intelectuais aliados do regime sobre a Educação. Nesta perspectiva Shiroma *et al.* (2011, 29) afirmam que:

As reformas do ensino dos anos 1960 e 1970 vinculou-se aos termos precisos do novo regime. Desenvolvimento, ou seja, educação para a formulação de ‘capital humano,’ vínculo estrito entre educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país.

Ante o exposto, apreende-se, conforme as autoras supracitadas, que a Educação foi um dos alicerces da política desenvolvimentista, articulada a uma significativa reorganização do Estado em vista dos objetivos que deveriam efetivar-se para atender as exigências econômicas vigentes. Essa situação confirma-se com o Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-1976), ao deliberar que a Educação deveria dar celeridade ao processo de desenvolvimento econômico do país, garantir a formação de cidadãos competentes a dar lucros individuais e sociais. Com a promulgação da Constituição de 1967 a ausência de percentuais mínimos destinados ao setor educacional ficam profundamente demarcados.

Na década de 70 as energias do “milagre” foram exauridas pela crise econômica. Esse período, caracterizado pela busca contínua de rendas tecnológicas derivadas da monopolização do progresso técnico, conseguiu diminuir os custos salariais diretos que expressa-se na maior automação do mundo do capital. Behring e Boschetti (2014, p. 115) argumentam que “nesse sentido é que se coloca a questão da maturidade do mundo do capital, com um forte desenvolvimento das forças produtivas, em contradição cada vez mais intensa com as relações de produção”. Para as autoras, esse período de recessão (1974-1975) desbanca as crenças de que as crises do capital sempre estariam controladas por meio do intervencionismo keynesiano. A combinação entre acumulação, equidade e democracia parecia estar chegando ao fim, demarcando uma crise clássica de superprodução, ou seja, crise do modo de acumulação fordista.

¹⁶Conforme Fávero (1991), no apogeu da 'agitação' estudantil nas universidades brasileiras, em 1968, o governo instituiu a Comissão Especial para diagnosticar o campo estudantil e sugerir medidas afinadas com suas diretrizes. O documento resultante desse trabalho ficou conhecido como Relatório Meira Mattos, apresentado em abril de 1968, após 89 dias de instalação do grupo. A Comissão Meira Mattos parece ter concentrado seus esforços no Programa Estratégico, apontando os pontos críticos e as possíveis soluções, em seu texto-relato, afinado com os princípios de produtividade, eficácia, renovação, progresso, autoridade, responsabilidade e liberdade. Esse documento que apenas reforçava a perspectiva teórico-metodológica do governo em vigor, sacramentava sua aliança com as agências internacionais.

A Educação brasileira passou então a ser combinada com a realização de programas sociais e de ações dirigidas aos mais pobres do país e “perdeu” o seu papel no projeto desenvolvimentista e tecnocrático, servindo, no plano do discurso, como instrumento para atenuar, a curto prazo, a situação de desigualdade regional e de pobreza gerada pela cruel concentração de renda decorrente do modelo econômico em vigor (SHIROMA *et al* 2011).

Em meados da década de 1970 os movimentos contra essa educação hegemônica se fortaleceram. Surgiram então, no âmbito educacional, diagnósticos, denúncias e propostas para a Educação veiculadas por meio de novos partidos de posição. Como exemplo, destaca-se a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), além dos periódicos como a revista *Educação & Sociedade*, a *Revista da ANDE* e os *Cadernos do CEDES*. Todos os educadores envolvidos nesses projetos reivindicavam a emergência de um sistema nacional de educação orgânico, além de suas concepções de Educação pública e gratuita com direito público subjetivo e dever do Estado de conceder. Esse projeto defendia a erradicação do analfabetismo e a universalização da escola pública, com o fito de formar um aluno crítico (SHIROMA *et al* 2011).

Deste modo, com a anistia decretada em 1979, e o retorno de muitos brasileiros exilados, reforçaram-se os movimentos oposicionistas e as preocupações com o sentido social e político da Educação. Passaram à centralidade das discussões a qualidade da Educação, a valorização e qualificação dos seus profissionais, a gestão democrática, o financiamento da Educação e por fim, os níveis de ensino. A partir de 1982, com a eleição direta de governadores, mesmo sendo situacionistas, organizou-se o Fórum de Secretários Estaduais de Educação, com o objetivo de defender os interesses comuns de melhoria da Educação pública nacional, bem como de subsidiar o MEC na busca de soluções que respondessem às diversidades regionais (SHIROMA *et al* 2011).

Nos anos de 1980 ocorreu uma revolução tecnológica e organizacional na produção (reestruturação produtiva), baseada na busca do diferencial de operosidade do trabalho, para assim gerar superlucros. Nesses anos a burguesia realizou o desmonte de uma estrutura produtiva sólida (fordismo) e houve uma desvalorização maciça de capitais, com falências e investimentos, com compressão do crédito e estrangulamento da inflação. A crise se constitui então “como meio pelo qual a lei do valor se expressa e se impõe. Ela é a consolidação de dificuldades crescentes de realização da mais-valia socialmente produzida, o que gera superprodução, associada à superacumulação” (BEHRING E BOSCHETTI, 2014, p. 117).

As políticas educacionais e sociais estiveram, durante a década de 1980, ajustadas ao modelo econômico e aos tempos de incertezas que lhes colocaram em situação de iminente desvalorização. Se por um lado a Educação passou a colaborar com o projeto ideológico, na condição de máquina do desenvolvimento ou de capacitação da classe trabalhadora, por outro o Estado estandardizara essa mesma Educação como redentora nacional, e a colocara ao seu serviço para concretizar seu projeto político e econômico, que resultou na desvalorização educacional e no fortalecimento da privatização do ensino (PIANA, 2009). Os anos 80 do século XX reafirmaram o vigor da formação para a trabalho e colocaram a Educação, hegemonicamente, no papel de serviço social, à mercê do Estado, do capital internacional, reproduzindo as relações de contradição da sociedade capitalista.

O regime militar, que terminou oficialmente em 1985, um ano após o marco temporal final desta pesquisa, cedeu lugar à “Nova República”, sob o comando de José Sarney. No que concerne à Educação, esse período manteve o modelo herdado da Ditadura, notadamente quanto ao financiamento (SHIROMA *et al* 2011). Portanto, diante das discussões suscitadas foi possível pensar a história de uma Educação pautada em políticas e programas educacionais em constantes mudanças, que apresenta marcas densas da exclusão social, econômica e cultural, de uma classe menos favorecida; uma Educação que restringe as oportunidades formativas a essa parcela da sociedade, atendendo aos interesses do capital. O programa educacional icomiano foi um grande exemplo desse modelo educacional executado em anos de crises, fiel aos propósitos da formação para o mercado de trabalho, alinhado aos moldes de produção fordistas e incensado pela retórica do progresso na Amazônia, neste caso específico, a amapaense, conforme demonstraremos na próxima seção, por meio da documentação escolar analisada.

2 PERSCRUTANDO A CULTURA ESCOLAR: “EDUCAR PARA A VIDA EM FAMÍLIA, PARA O TRABALHO E PARA BEM SERVIR A PÁTRIA”

Esta seção analisa as práticas pedagógicas da Escola de Vila Amazonas, apresentando quem eram os alunos, o tipo de Educação que esses traziam consigo e passavam a ter a partir do momento que começavam a estudar na Esvam. Foi observado ainda o papel dos professores que participaram da execução do programa educacional icomiano, destacando quem eram, de onde vieram, suas formações e de que forma eles conseguiram alinhar a si e a seus alunos com as perspectivas da formação para a vida em família, para o trabalho e para servir à pátria.

As etapas do ensino oferecido pela escola, que carregava a máxima da oferta de “uma educação para todos”, foram criticamente analisadas, buscando entender como a educação icomiana estava organizada e quem eram os “todos” que faziam parte desse programa educativo. Em seguida apresentamos e analisamos as sistemáticas de avaliação com base nas fichas e boletins dos alunos da Esvam e nas informações contidas nos livros atas da escola. O modo como os alunos e professores concebiam esse tipo de educação e seus reflexos na sua vida formativa e profissional foi algo abordado por meio de registros documentais. Diante disso, tornou-se possível entender como esse tipo ensino serviu aos interesses do capital e correlacionar a escola com o mundo do trabalho.

Destacamos que alguns campus do cotidiano escolar são percebidos e analisados, fundamentada em autores como, André (2004), Alves (2000), Candau (2008) e Bourdieu (1989), que abordam esse tema para compreender o “ser e o fazer diário da escola”. Buscamos apreender aspectos do cotidiano da Esvam, evidenciando a sua complexidade fragmentada e multifacetada, capaz de gerar diversas discussões, deixando possibilidade para que novas e aprofundadas pesquisas sejam feitas.

Nesse contexto, entendemos que as análises realizadas permitem entrever acontecimentos cotidianos, evidenciando a importância de conhecer as suas especificidades, com destaque para os estudos diários e o foco nas relações sociais que se configuram nesse espaço (ANDRÉ, 2004). Ao apresentarmos a escola, seu programa pedagógico, os alunos, professores e o foco que era dado às notas, buscamos dar destaque aos aspectos que fizeram da Esvam uma instituição diferenciada, moderna, mas pouco preocupada com o humano, pois a sua atenção estava voltada aos interesses do capital e da implantação da organização fordista da produção pelo projeto Icomi.

Segundo Alves (2000), há uma relação direta entre o estudo do cotidiano escolar com a produção da história da educação brasileira. Candau (2008) caracteriza o cotidiano escolar

como um espaço de igualdades e diferenças, algo denominado por ela como “interculturalidade”. Para a autora, ao analisarmos esse espaço de igualdades e diferenças, torna-se possível identificar os diversos campus da escola e suas respectivas funções, por exemplo: o trabalho do gestor escolar, o processo de ensino aprendizagem, a relação professor/aluno, o espaço do professor como espaço de formação, a qualidade do ensino a curto prazo, além das várias dimensões que ocorrem no âmbito escolar que se evidenciam no estudo do cotidiano.

Tendo esses apontamentos em conta, nas próximas subseções, apresentaremos e problematizaremos algumas das práticas rotineiras do ambiente escolar, destacando todo sentido social e político que elas expressam veladamente, enquanto reproduzem uma série de desigualdades.

2.1 PROPOSTA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA ESCOLA DE VILA AMAZONAS – ESVAM

Ribeiro (2018) afirma que tudo o que diz respeito ao ser humano, suas vidas, suas criações, importa supremamente. Em fala dirigida aos “moços”, publicada pela vez no prólogo da revista Carta, nº 12, em 1994, Ribeiro (2018, p. 14) assegura que:

Sou um homem de causas. Vivi sempre pregando e lutando, como um cruzado, pelas causas que me comovem. Elas são muitas, demais: a salvação dos índios, a escolarização das crianças, a reforma agrária, o socialismo em liberdade, a universidade necessária. Na verdade, somei mais fracassos que vitórias em minhas lutas, mas isto não importa. Horrível seria ter ficado ao lado dos que nos venceram nessas batalhas.

Ao iniciarmos as nossas proposições nessa seção com a alocação de Ribeiro (2018), queremos evidenciar que a nós também, enquanto educadores em eterna formação, tudo que diz respeito ao ser humano causa-nos comoção, independentemente de sua temporalidade. Colocamos em destaque a luta por uma Educação que não atenda aos interesses burgueses, hegemônicos, como foi na prática pedagógica da Esvam, que esteve durante seus 25 anos de funcionamento direcionada a atender aos imperativos do capital dentro do TFA, conforme demonstraremos nas subseções que seguem.

As lutas por uma Educação diferente desses moldes podem ter acontecido, mas ficaram no silêncio. O programa educacional icomiano e os seus mentores atenderam às necessidades do mercado de trabalho, venceram a batalha contra aqueles que buscavam uma Educação que

realmente os encaminhassem para o desenvolvimento humano e a autonomia intelectual, o que fez prevalecer a supremacia dos interesses burgueses no TFA. Trazer à baila essa discussão hoje, demonstra o nosso posicionamento dentro desse campo de batalha e a constante necessidade de reflexão dos trilhos percorridos pela construção da Educação em nosso país.

Nossas análises visam neste momento levar a reflexão do quanto as políticas educacionais foram se afirmando no cenário mundial, brasileiro e local em prol do crescimento econômico e não humano. Problematizar a organização educacional hodierna, suas bases pedagógicas, seus propósitos, seus resultados e suas raízes pretéritas nos ajuda a manter nossas lutas sem nos deixar subornar por pequenas vantagens em “carreirinhas” burocráticas, pelo pouco ou muito dinheiro que viriam a nos render.

Nos parágrafos seguintes iremos conhecer quem eram os alunos da Esvam, os professores que vieram fazer parte desse projeto, as etapas de ensino e as práticas avaliativas, para traçarmos reflexões sobre a escola e o mundo do trabalho icomiano, entendendo o nosso dever como educadores de causas, que embora acumulem mais derrotas do que vitórias, devem seguir contribuindo e acreditando que a busca ardente pela combatividade desse sistema pode dissolver o medo, a indiferença e a apatia que causam o conformismo do nosso povo.

2.1.1 Quem eram os alunos da Esvam?

A intenção de construir uma memória feliz é flagrante nos documentos elaborados pela Icomi. O intuito dos mandatários da mineradora foi a de erigir e manter uma autoimagem de benfeitores da sociedade local. Por isso, foi destacado em produção do ano de 2006, que o emergente cenário de “progresso” e de “desenvolvimento” sucedido da implantação do projeto Icomi, rederam a Dr. Antunes inúmeras homenagens, devido aos “benefícios” que o trabalho, o capital e a técnica promoveram no TFA (RP CONSULTORIA, 2006). Nesse contexto, a edição de número 1 da revista *Icomi-Notícias*, privilegia em sua capa e primeira reportagem os esforços do empreendimento quanto a formação de uma nova geração de amapaenses com saúde e instrução, destacando o trabalho das suas duas escolas elementares, Escola de Vila Amazonas (Esvam) e Escola de Serra do Navio (Esnav). Desde o início das suas operações no TFA, foram construídas salas de aulas em seus acampamentos pioneiros, que com o avançar dos canteiros de obras iam melhorando as condições oferecidas aos que tinham a tarefa de educar e àqueles que “tinham a necessidade de aprender”. Em 1960 foram instaladas em Vila Amazonas as seis primeiras classes do Curso Primário, de 1º a 5º anos, em condições superiores. Diante disso, “em 1962, as escolas elementares da ICOMI apresentavam-se completamente

equipadas, contando biblioteca infantil e pedagógica. Surgiram os grupos escotistas, e a escola ampliou ao máximo o seu raio de ação” (AMAPÁ. *Icomi-Notícias*, 1964, p.2 – 1. ed.).

Em 1963, mais de setecentas crianças já frequentavam os cursos infantil e primário das duas escolas das vilas residenciais, além de 91 alunos no curso de alfabetização de adultos. Cerca de 82 professoras se encarregavam do magistério, dirigidas por duas Diretoras, sob a supervisão geral de uma chefe do Departamento de Educação. Contavam ainda com dois professores de Educação Física, que conduziam as aulas especializadas ao ar livre, adotando nas duas Escolas recomendações pedagógicas feitas pelo Departamento de Educação, em conformidade com as necessidades e objetivos da empresa, ou seja, formar e educar novas gerações comprometidas com a ética do trabalho.

No entanto, na Esvam e na Esnav foram produzidas distinções e reproduzidas desigualdades sociais. Ao filho do operário e ao filho dos que ocupavam cargos de chefia, eram ofertadas formas de educação e tratamento diferenciados. Conforme demonstram as fichas de avaliação sistemática realizadas bimestralmente com cada aluno, os melhores alunos tinham as melhores recomendações, já àqueles que tinham pouco rendimento eram destinadas depreciações de suas trajetórias escolares. O esforço para educar desde a infância, fazendo dessas escolas “centros geradores de progresso”, transformou-se na verdade em um processo onde poucos conseguiram ir além da formação para o ingresso imediato no mercado de trabalho (AMAPÁ. *Icomi-Notícias*, 1. Ed., 1964).

Passamos a destacar algumas particularidades do alunado da Escola de Vila Amazonas, que teve o seu programa educativo pautado na formação para o trabalho, para a vida em família e para bem servir a pátria. Nesse sentido, recorreremos aos arquivos escolares, com o objetivo de analisar alguns aspectos da cultura escolar da Esvam, destacando a relação entre a escola e o universo da cultura escrita e observando que isto não apenas repõe a sua historicidade, mas permite a compreensão de na constituição e consolidação das relações sociais gestadas por essa prática (VIDAL, 2005).

Segundo Chartier (2000 *apud* VIDAL, 2005), devemos perceber o lugar central da escrita na produção do fazer ordinário da escola, seja como produto das relações pedagógicas (o diário de classe, por exemplo); como resultado de práticas administrativas (os históricos escolares e os processos, dentre outros); como efeito de construção de saberes sobre aluno, o professor e o pedagógico (relatórios e exames), ou, ainda, como derivação de uma prática escritural escolar (o jornalzinho dos alunos e os boletins de professores). Nesse aspecto, Vidal (2005, p. 4) afirma que:

Essa intensa materialidade, suporte de uma escrita institucional, profissional ou escolar convive com um conjunto também significativo de objetos e móveis, que se não se apresentam imediatamente como registros documentais do passado, portam vestígios das práticas escolares instituídas historicamente.

A *forma escolar* surge no campo de propagação da palavra impressa e manuscrita a uma crescente parcela da população. Ao mesmo tempo, as relações pedagógicas estabelecem-se no interior das *formas orais* de socialização que deixam marcas históricas. E a interação dos sujeitos com os objetos culturais é estabelecida no âmbito da *formalidade das práticas* escolares. Ou seja, a “constituição do currículo, a formação das disciplinas escolares, o cotidiano institucional, o exercício diário de professores e professoras, alunos e alunas, a materialidade da escola e os recursos metodológicos” conferem sentido ao tempo, compondo parte significativa do legado da escola (VIDAL, 2005, p. 5).

A documentação analisada nos arquivos escolares consistiu principalmente nas fichas individuais de avaliação conceitual, nos registros de observação sistemática e nos históricos dos alunos da Esvam. Tais fontes nos mostram quem eram esses alunos e como eles eram percebidos e educados. As informações foram encontradas em alguns casos descritas manualmente, em forma de texto. Em outros casos o registro adota padrões conceituais relacionados ao desempenho intelectual e à nota de cada aluno (Ótimo – O – 95 a 100; Muito Bom – MB – 81 a 94; Bom – B – 70 a 80; Regular – R – 50 a 69; Fraco – F – 0 a 49).

Nossas análises inicialmente se baseiam nos Quadros 1 e 2 a seguir, que contemplam um pequeno demonstrativo de quem eram os alunos da Esvam, considerando alguns anos do recorte temporal da pesquisa. Ressaltamos que prevalecem os nomes de alunos com as iniciais “A” e “B”, pois as pastas disponibilizadas pelo Nioe/Seed/AP (organizadas alfabeticamente) contemplavam tais letras.

Quadro 1 – Demonstrativo dos alunos da Esvam, naturais do TFA

	Aluno	Série/Ano	Nível de Aprendizado	Comportamento	Aprov. /Reprov.
Filhos de funcionários locais	A. M. P. Santos	2º Ano/1969	Não especificado na Ficha	Não especificado na Ficha	Aprovada (sem especificação do nível da turma)
	A. M. Maciel	3ª Série/1970	Tem pouca dificuldade em linguagem e matemática, apesar de inquieto é inteligente, podendo fazer bonito. Durante o mês de junho as suas notas baixaram devido a preguiça e um comportamento agressivo. No entanto, é	Aluno inquieto e desatento, não tem bom comportamento, é agressivo; apesar de não ter bom comportamento é inteligente	Aprovado para a 4ª Série/ Turma FORTE

		inteligente e tem capacidade suficiente para ser bem classificado durante o mês de agosto		
A. da S. Costa	1ª Série/1971	Sem coordenação motora; sente dificuldade em interpretação, mas participa das atividades escolares com interesse. Não apresenta dificuldade em matemática	Um pouco tímido; assíduo	Aprovado para a 2ª Série/ Turma FORTE
A. C. da Cruz	1ª Série/1972	Ritmo de aprendizagem bom, porém, é tímida, apática, muito dispersa e lenta	Considerada muito calma	Aprovada para a 2ª Série – Turma FRACA
A. da S. Costa	3ª Série/1973	Aprendizagem abaixo do nível da turma; não demonstra muito interesse nos estudos; apresenta dificuldade em interpretação e nas operações fundamentais	Conversa muito, quando chamado a atenção torna-se um aluno atrevido; dando respostas; brinca muito; no 3º e 4º bimestres melhorou o seu comportamento, apresentando mais capricho com o seu material e com sua aparência	Aprovado para a 4ª Série/ Turma FRACA
A. L. Rodrigues	Série Preliminar/ 1974	Aprendizagem lenta, lenta na linguagem, não acompanha o nível da turma	Inquieta e conversa muito, não para um instante, briga muito, temperamento instável, ora calma, ora agressiva	Aprovada para o 1º série – Turma MÉDIA
A. M. P. dos Santos	4ª Série /1975	Participação boa e rendimento de aprendizagem regular	Gosta muito de disputar atenção sobre si com os colegas, devido sua fase de idade; é um pouco petulante, conduta disciplinar regular	Aprovada (sem especificação do nível da turma)
A. J. G. Ferreira	7ª Série/1976	Conceito final entre Muito Bom' e Fraco	Não especificado na Ficha	Aprovada (sem especificação do nível da turma)
A. V. R. da Costa	6ª Série/1977	Conceito final entre Regular e Muito Bom	Não especificado na Ficha	Aprovado (sem especificação do nível da turma)
A. Q. da Silva	2ª Série /1978	Conceito final entre Regular e Fraco	Não especificado na Ficha	Reprovado
A. B. Sanches	6ª Série/1979	Conceito final entre Regular e Muito Bom	Não especificado na Ficha	Aprovado (sem especificação do nível da turma)
A. S. da Silva	4ª Série/1980	Conceito final entre Regular e Fraco	Não especificado na Ficha	Reprovado
B. J. P. de Matos	8ª Série/1981	Conceito final entre Bom e Regular	Não especificado na Ficha	Aprovado (sem especificação do nível da turma)

	A. S. da Silva	8ª Série/1982	Conceito final entre Muito Bom e Bom	Não especificado na Ficha	Aprovado (sem especificação do nível da turma)
	A. K. P. Ribeiro	6ª Série/1983	Conceito final entre Bom e Regular	Nada há que desabone a boa conduta da aluna	Aprovado (sem especificação do nível da turma)
	A. M. S. Fernandes	5ª Série/1984	Conceito final entre Bom e Regular	Não especificado na Ficha	Aprovado (sem especificação do nível da turma)

Fonte: Elaboração realizada pela autora, com base na documentação da Esvam disponibilizada pelo Núcleo de Inspecção Escolar/Nioe/Seed/AP

Quadro 2 – Demonstrativo dos alunos da Esvam, naturais de outros Estados

	Aluno	Série/Ano	Nível de Aprendizado	Comportamento	Natural de:	Aprov. /Reprov.
Filhos de funcionários de outros Estados	A. A. Freire Neto	4ª Série/1971	Está à altura do nível da turma, é um pouco interessado, dá atenção a explicação, participa das aulas possuindo pouca timidez, colabora com as atividades caseiras	Bom comportamento. Em alguns momentos é desobediente no hora do recreio. A partir do mês de setembro se mostrou agressivo com os colegas	Belém/Pará	Aprovado para a 5ª série – Turma FRACA
	Â. C. dos S. Kluwen	4ª Série/1972	Conceito final entre Muito Bom e Bom	Não especificado na Ficha	Recife/PE	Aprovado (sem especificação do nível da turma)
	B. C. L. Porto	4ª Série/1973	Essa criança, de início parecia não dar conta do recado. Após algumas semanas, começou a crescer e já está bem adaptada com o nível da turma; menina bastante capacitada;	Essa menina não cria problemas de espécie algumas	São Paulo/SP	Aprovada para a 5ª série – Turma MÉDIA
	A. F. de Souza	Série Preliminar/1974	Pouca coordenação motora, escreve números espelhados, aprendizagem regular; sabe escrever o seu nome, faz ditado, aprendizagem boa; já escreve algumas palavras, escreve os números até 20, letra muito boa	É uma aluna que lidera o grupo que participa; é um pouco agressiva, bate em seus colegas, fala palavrões quando briga; aluna inquieta, tem brigado pouco e seu comportamento está 100% melhor; gosta de ajudar, tem sentimentos bons, no mês de outubro melhorou bastante, tem mais capacidade de concentração e atende	Belém/Pará	Aprovada para o 1º série – Turma MÉDIA

				prontamente as ordens dadas		
A. B. P. Gregory	5ª Série/1975	Aluna bastante caprichosa, acompanha muito bem o ritmo da turma. Gosta de participar de todas as atividades. Seus conceitos são muito bons	Tem bom relacionamento com a turma. Apesar de ser um pouco irrequieta, é meiga e carinhosa	Guanabara/RJ	Aprovada para uma Turma FORTE	
A. A. Colares	7ª Série/1976	Conceito final Bom e Regular	Não especificado na Ficha	Tracoá – Gurupá/ PA	Aprovada (sem especificação do nível da turma)	
A. W. V. Leite	5ª Série/1977	Conceito final Muito Bom e Regular	Não especificado na Ficha	Afuá/PA	Aprovado (sem especificação do nível da turma)	
A. G. de Lima	7ª Série/1978	Conceito final oscilando entre Ótimo e Bom	Não especificado na Ficha	Guanabara/RJ	Aprovado (sem especificação do nível da turma)	
A. da C. Pikerell	2ª Série/1979	Conceito final Muito Bom	Não especificado na Ficha	Belém/Pará	Aprovado (sem especificação do nível da turma)	
A. C. P. Junior	4ª Série/1980	Conceito final Muito Bom e Bom	Não especificado na Ficha	Curitiba/PR	Aprovado (sem especificação do nível da turma)	
A. . de Souza	5ª Série//1981	Conceito final Bom e Regular	Indisciplinado	Afuá/PA	Aprovado (sem especificação do nível da turma)	
A. C. de Oliveira	7ª Série/1982	Conceito final Muito Bom e Bom	Nada consta que desabone a sua conduta	Rio de Janeiro	Aprovada (sem especificação do nível da turma)	
A. G. da Silva	6ª Série/1983	Conceito final Ótimo e Muito Bom	Não especificado na Ficha	Santo André/SP	Aprovado (sem especificação do nível da turma)	
A. F. de Souza	1984	Conceito final Regular e Fraco	Não especificado na Ficha	Belém/PA	Reprovada	

Fonte: Elaboração realizada pela autora, com base na documentação da Esvam disponibilizada pelo Núcleo de Inspeção Escolar/Nioe/Seed/AP

Os quadros 1 e 2 demonstram, ainda que de forma parcial, quem eram os alunos da Esvam e como eram educados dentro da perspectiva pedagógica da escola. Acreditamos ser necessário apresentar os personagens mais marcantes desse cenário educacional, pois a educação icomiana foi pensada para eles e posta em prática com eles para atender as necessidades do mercado industrial emergente no TFA. Daí a necessidade em expor o controle do nível de aprendizagem, do comportamento, da condição da turma para a qual o aluno seria designado e mencionar alguns “problemas” específicos de cada um. Esses documentos escolares revelam aspectos importantes da cultura escolar da Esvam, principalmente sua faceta elitista, seletiva, segregadora e pedagogicamente desumana. Esta afirmação se dá mediante as descrições feitas nas fichas de avaliação sistemática, nas quais estão explícitas características como: criança inquieta, sem coordenação motora, com dificuldades em interpretação, tímida, apática, aprendizagem abaixo do nível da turma, desinteressada, conversa muito, dentre outras.

Os modos de educar e formar o alunado da Esvam evidenciados nos quadros 1 e 2, permitem inferir que as metas técnicas serviam para classificar os alunos em bem e mal sucedidos. Destacamos que a carga de formação cultural que os alunos traziam consigo figurava como um fator de peso no sucesso diante dos desafios da seletividade escolar icomiana. As informações eram mobilizadas para caracterizar, classificar e hierarquizar esses alunos dentro da escola, os situando no âmbito de uma história de aproveitamento positivo ou não das disciplinas escolares e do currículo; e fora dela, pois os cartões de matrícula privilegiavam a busca de informações como: nome, filiação, profissão do pai e da mãe, data de nascimento, naturalidade, onde residia (nesse caso, em qual área da Vila morava), série e período cursados. As fichas e históricos analisados permitiram entrever que existia desde o momento de solicitação de matrícula uma “triagem” pautada em critérios estabelecidos pela escola, que viriam a definir se o aluno era apto ou não a desenvolver as competências desejadas pela Icomi.

Os alunos em destaque e os demais que fizeram parte desse universo escolar configuram um conjunto polissêmico e devem ser modelados de forma a ganharem a dimensão de sujeitos históricos, dentro dessa discussão marcada pelo arcabouço teórico e metodológico marxista, em articulação com as discussões de Bourdieu, autor que debate e apresenta a teoria do capital cultural, que nos permite elucidar as práticas educacionais icomianas. A hipótese defendida é a de que a bagagem cultural que o aluno carregava era fator decisivo para o seu bom desenvolvimento e até acolhimento dentro da escola.

Dessa forma, a possibilidade do diálogo entre o marxismo e Bourdieu são apresentadas por nós nessa fase da pesquisa por entendermos, assim como Michael Burawoy, que são necessárias reflexões acerca da tortuosa relação do marxismo com a sociologia, especialmente no que concerne à ligação entre a teoria e prática. Para Burawoy (2010, p. 9):

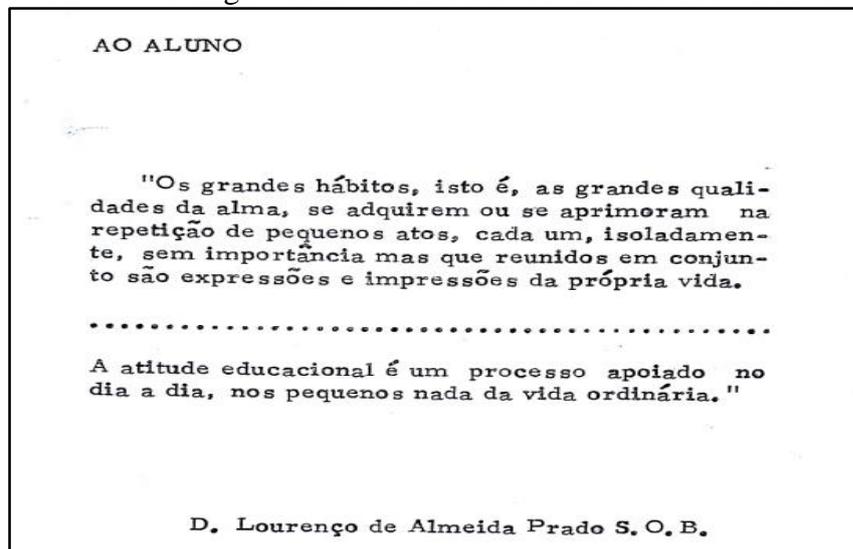
Os diálogos imaginários entre Bourdieu com autores marxistas são uma forma engenhosa encontrada [...] de problematizar o alcance e os limites dessa ligação. Bourdieu se consagrou mundialmente – transformando-se, com inteira justiça, no mais importante sociólogo da segunda metade do século XX –, por seus estudos etnográficos e pesquisas empiricamente orientadas pela reflexão teórica. As características da sociologia de Bourdieu, da mesma forma, estimulam a sensibilidade dos marxistas: trata-se de um pensamento incontestavelmente materialista, evidentemente determinista, sensível à realidade das classes sociais e ao sofrimento social dos trabalhadores.

À luz dos apontamentos de Bourdieu, percebemos por vezes o quanto o sistema educacional icomiano identificava os alunos naturais da região amazônica como sendo aqueles que raramente tinham qualidades e avanços, diferenciando-os daqueles que eram de outros

estados, e que, por mais dificuldades que tivessem, conseguiam progredir do ponto de vista intelectual e comportamental, conforme os documentos analisados.

A escola e a sociedade elegem elementos da cultura para a transmissão escolar, realçando-os nos “procedimentos da *transposição didática* na implementação dos saberes curriculares” (Vidal, 2005, p. 8 - grifo da autora). Neste caso, sendo a Esvam uma escola firmada nos moldes da pedagogia tecnicista, atendendo ao modelo fordista de produção da Icomi, a busca era propagar por seu intermédio a cultura do homem “trabalhador qualificado”, “higienizado” e “chefe de família”. O *print 1* que segue demonstra como de maneira velada, era instigado que determinados hábitos pudessem ser desenvolvidos.

Print 1 – Mensagem destinada aos alunos no verso dos Boletins



Fonte: Núcleo de Inspeção Escolar/Nioe/Seed/AP

Os estímulos ao desenvolvimento desses hábitos e “saberes”, a serem adquiridos e aprimorados de forma repetitiva diariamente, para garantir as “expressões e impressões” da própria vida desses futuros trabalhadores, ficam evidenciados nos documentos analisados, permitindo-nos localizar, sistematizar e problematizar o programa educacional icomiano. As fichas de avaliações reforçavam práticas individuais dos alunos e os boletins mensuravam o alcance das habilidades e o desenvolvimento de competências. Essas medidas serviam para classificar e separar os educandos conforme seus níveis de aproveitamento, a saber: fraco, médio e forte; e seus tipos de comportamento e até de saúde. Os pequenos detalhes da vida ordinária eram objeto de avaliações e de intervenções que, repetitivamente, pretendiam que os alunos adquirissem as características do homem industrial, produtivo, qualificado, culturalmente civilizado e moderno.

O preenchimento de um cartão de matrícula tão minucioso diferenciava, conforme os relatórios, aqueles eram naturais do TFA daqueles que eram de outros estados ou países. Estes últimos eram em sua maioria classificados como “mais habilidosos”, como aqueles que tinham os melhores comportamentos e que eram mais “dóceis” por conseguirem mais facilmente se adaptar e seguir as regras. É flagrante o caráter elitista e excludente do programa educacional icomiano. Apresentamos as suas práticas escolares em meio aos relatórios individuais e oferecemos um demonstrativo de quem eram os seus alunos, com o intuito de trazer à baila como as abordagens da cultura escolar escrita podem ajudar o pesquisador a tematizar os modos de aquisição dos saberes escolares e pedagógicos (ler, escrever e contar). No caso da Esvam, destacamos a forma estigmatizada e hierarquizante de se operar o registro do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos.

Portanto, nesta subseção objetivamos suscitar uma reflexão quanto às formas de dominação impostas às classes subalternas em meio aos diagnósticos pedagogicamente “cruéis”. A Educação ainda é trunfo de opressão nas mãos das classes dominantes, que permanecem enquanto tal também graças à violência simbólica que inferioriza e ao mesmo tempo naturaliza o processo de inferiorização. Hoje o mundo do trabalho e os espaços de formação escolar ainda buscam, mascaradamente, a “organização dos trabalhos, limpeza, silêncio, submissão e sobretudo pontualidade” (PERROT, 2017, p. 63), para garantir que a classe dominada permaneça nos moldes doutrinários dos “bons” espaços formativos e se encaixem na disciplina da fábrica. Essa pedagogia implantada pelo projeto Icomi sobrevive nas práticas pedagógicas das escolas contemporâneas de maneira velada. Essa pedagogia busca distinguir os alunos para que se encaixem num mercado de trabalho hierarquizado e não oportuniza a formação para o desenvolvimento humano.

2.1.2 Os Filhos de Outros Rincões Nacionais Integram o Projeto Educacional: Os Professores Icomianos

Os professores da Esvam eram os grandes responsáveis pela tarefa de formar os que viriam ser os futuros trabalhadores. Estes profissionais deveriam ser habilitados para o exercício pleno de suas atividades como educadores. Por isso, a Icomi não media esforços para integrar ao seu projeto educativo docentes considerados capacitados. O ditame do educador, fosse para exaltar ou rebaixar as capacidades de um aluno, era uma verdadeira lei, afirmativa comprovada por seus pareceres sistemáticos sobre a aprendizagem e o comportamento de seus alunos, conforme os registros exemplificados nos *prints 2 e 3* que seguem.

Print 2 – Relatório de Arte integrada em Educação realizado pela **Professora Maria de Nazaré Lagoia Fonseca** sobre a aprendizagem de Aldine Alves dos Santos, aluna do Jardim de Infância no ano de 1974

ARTE INTEGRADA EM EDUCAÇÃO	
MAF	Iniciou e chegou ao final do mês em fase de rabisco.
ABR	Permanece na mesma fase de rabisco, participação negativa nas atividades de sala.
MAI	Continua na mesma fase, desinteresse nas atividades de sala.
JUN	Continua em fase de rabisco, apresentando em alguns desenhos, figuras soltas.
AGO	Não observei melhoria em seus trabalhos de artes, suas linhas pretas misturadas com rabisco, não tem bom gosto em cores.
SET	Escolaridade e conteúdo - fracos.
OUT	Não obtive desenvolvimento e maturidade não chegou a escrever o 1º nome. (ficha)
NOV	Chegou ao final do ano com maturidade regular.

Fonte: Núcleo de Inspeção Escolar/Nioe/Seed/AP

Print 3 – Relatório de Arte integrada de Observações Sistemáticas realizado pela Professora Maria de Nazaré Lagoia Fonseca sobre a aprendizagem de Aldine Alves dos Santos, aluna do Jardim de Infância no ano de 1974

MAR	Atenção espontânea. Aluna, muito calma, emotiva, tímida, apática. Relacionamentos Regulares com a turma.
ABR	Ritmo de Aprendizagem - Fraco. Atenção ligeiramente dirigida devido ser uma criança passiva.
MAI	Permanece no mesmo nível de aprendizagem lento, não participa. Conduta: Afetivo: Apático, tímido, inseguro.
JUN	Criança desentia, mal nutrida, dispersa. Continua não participando das atividades. Foram aplicados exercícios de Verificação nas 3 áreas. Resultado: Regular.
AGO	É uma criança muito calma, desentia. Não tem interesse, não participa das atividades de sala.
SET	Continua com o mesmo comportamento acima citado.
OUT	Ritmo de aprendizagem - fraco. Relacionamentos regulares com a turma. Criança dispersa.
NOV	Chegada final do ano com amaturidade. Regular. Ritmo de aprendizagem - Fraco.
CONCEITO FINAL: Desde o início foi um aluno fraco em todas as áreas - teve pouquíssimo amadurecimento.	
INDICAÇÃO PARA SÉRIE SEGUINTE: É indicado a fazer um pré-liminar de crianças com nível de aprendizagem lento.	

Esses registros mensais eram utilizados até a 4ª série. Nos chama atenção a forma como a professora descreve as habilidades da aluna ou a falta delas, o desenvolvimento cognitivo, a apreensão dos conteúdos (não especificados), o seu parecer quanto a série seguinte e a turma cujo nível de aprendizagem a aluna deveria fazer parte. Este último tipo de registro denota uma lógica que vai da distinção à segregação, passando pela hierarquização dos alunos. Como tal lógica reproduz a desigualdade inicial (familiar) de acúmulo do capital cultural valorizado pela escola e como tal capital está em regra associado ao poder econômico, essa seletividade acaba por reproduzir a desigualdade de classe ao invés de questioná-la e de combatê-la. Outrossim, percebemos nesse e nos demais documentos a naturalização de aspectos atitudinais ligados a diferentes idiosincrasias: “falta de avanço nos níveis de aprendizagem”, “desinteresse”, “falta de bom gosto com as cores”, “pouco desenvolvimento e maturidade”, “conduta afetiva apática e tiques nervosos”; “relacionamento regular com a turma”; “criança dispersa”. Essas descrições culminavam em um conceito final que definia a **aluna [como] fraca em todas as áreas**, com indicação para uma turma de **nível de aprendizagem lenta**.

No entanto, apreciações quanto aos avanços ou não em relação a aprendizagem das linguagens, matemática, história ou ciências, por exemplo, não eram evidenciadas no relatório. A aluna era classificada como fraca em todas as áreas e tem aprendizagem lenta, tendo em conta o padrão da formação de um perfil pessoal moldado para a sociedade icomiana, para a qual era imperativo ter “boa” comunicação, relacionar-se “bem” com os que estão em sua volta, ser saudável, atento, maduro e cuidadoso com as regras. Essas características eram destacadas mesmo nos relatórios dos alunos considerados com um nível de aprendizagem forte, pois todos que faziam parte das escolas icomianas passavam por essa “lapidação”, para ter formação para a vida em família, para o trabalho e para bem servir a pátria.

Notamos que o desenvolvimento intelectual crítico/reflexivo e humano eram negligenciados em meio as prioridades da escola/empresa, e eram os menos evidenciados nos relatos das professoras. Dessa forma, reiteramos que ensinar bem não pode significar repassar conteúdo ou valores morais socialmente aceitos. O aluno deve em qualquer tempo ou espaço ser levado a pensar, criticar, perceber-se enquanto um sujeito histórico ativo desse contexto social. Percebemos que a meta das professoras da Esvam não era preparar os alunos para serem cidadãos ativos dentro da sociedade, aptos a questionar, a debater e a romper paradigmas. O objetivo de seus trabalhos era formá-los para serem adaptados e dóceis às normas e expectativas sociais, serem saudáveis, e terem habilidades que os levariam a servir ao grande projeto e a serem repetidores de informações (CURY, 2003), dando cada vez mais volume a massa de trabalhadores considerados “capacitados”.

Dessa forma, para realizar um trabalho tão específico e minucioso, a RP consultoria (2006) sinaliza que professores e orientadores foram contratados nas melhores instituições de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. O primeiro volume da *Icomi-Notícias* destacara que 82 professoras se encarregaram dos trabalhos iniciais nas Escolas. A proposta pedagógica da Esvam centrava-se na prática educativa dessas professoras que eram responsáveis por repassar os conteúdos e averiguar se os alunos absorviam as informações. Ao final, os conteúdos eram cobrados em avaliações que os documentos não especificam.

Para justificar a “necessidade” da vinda de profissionais da área da Educação de outros estados, e a preocupação com a oferta ou busca pela capacitação profissional dentro desse campo, Sousa (2018, p. 79-80) sinaliza que:

A formação de professores no território amapaense teve início no dia 25 de janeiro de 1949, com a fundação do Curso Normal Regional, voltado para preparação de docentes para o primeiro ciclo educacional. Porém, devido à baixa demanda de alunos, a questões financeiras e estruturais, o referido curso teve as suas atividades paralisadas, retornando somente no ano seguinte. No ano de 1953 foram formados os primeiros professores no Amapá. Em janeiro de 1954 o Curso Normal Regional foi transformado em Escola Normal de Macapá, a qual adotou a formação de professores para o segundo ciclo. Porém, as mesmas condições que afetaram a Escola Normal Regional levaram ao fechamento da Escola Normal de Macapá em 1955, retornando apenas em 1964. No ano de 1965 essa escola transformou-se no Instituto de Educação do Território do Amapá (Ieta), a principal instituição formadora de professores e professoras do TFA.

Dessa forma, o projeto educacional da Icomi contou com a contribuição de diversos profissionais que vieram de outros estados brasileiros, considerando que no TFA não se tinha professores com a capacitação técnica almejada pela empresa. Diante dessa “necessidade”, foram contratadas professoras para atuar nas escolas elementares icomianas, instituições consideradas centros geradores de progresso, “escolas no meio da selva, em locais que a pouco mais de um decênio não havia vida humana” (AMAPÁ. *Icomi-Notícias*, 1964, 1. ed. p. 2). Nas duas escolas as professoras tinham a incumbência de orientar o desenvolvimento das potencialidades individuais para o mundo do trabalho. Esta subseção as apresentará suscintamente, destacando onde atuavam, quais atividades desenvolviam e seus níveis de capacitação.

Em 27 de novembro de 1963, em meio a uma grande festa em Serra do Navio, encerrou-se as aulas do Curso Supletivo Noturno que ali funcionou durante o ano todo. Esta solenidade contou com a participação de todos os alunos, seus familiares, professores, autoridades em geral e convidados especiais. Este momento foi marcado por um programa cívico-literário, com discursos, entrega de prêmios e recitações de poesias pelos alunos, cântico de hinos, etc. Este

curso, mantido pela Icomi, teve a assistência das professoras Feis Amim, Neide Terezinha Soares, Nilza Corrêa Ramos, Neuza Oliveira e Rosilda del Tetto Minervino (AMAPÁ. *Icomi-Notícias*, 1964, 2. ed. p. 6). Os cursos assistidos pela Icomi tinham o propósito de “diminuir a distância entre a escola e o mercado de trabalho”, dando a devida importância ao conhecimento escolar e o aproximando do mercado de trabalho, desenvolvendo competências para esta realidade, principalmente daqueles que eram do TFA.

A edição número 1 da revista *Icomi-Notícias* registra que após um ano de trabalho intenso, em dezembro de 1963, as professoras que desenvolviam suas atividades na Esvam e Esnav receberam uma homenagem às vésperas do embarque para Belém, São Luiz, Fortaleza, Rio de Janeiro e São Paulo, suas cidades de origem. A homenagem contou com coquetel dançante na sede do Santana Esporte Clube: “iam elas de férias, [...] e a homenagem significou a simpatia com que são cercadas as educadoras, não só pelas crianças, como pelos pais” (AMAPÁ. *Icomi-Notícias*, 1964, 1. ed. p. 6). O apreço pelo trabalho desenvolvido pelas professoras era sempre muito evidenciado. Dessa forma, numa sociedade que estava em transformação célere, com acirrada disputa por uma vaga no mercado de trabalho icomiano, as professoras contribuíam com “seus conhecimentos e experiência”, para tornar os alunos tecnicamente capacitados para garantir o seu lugar na organização fordista do trabalho.

A busca da propagação da crença de que a Icomi realmente estava fazendo um trabalho educacional de excelência com aqueles que eram assistidos por ela foi constante. Com o intuito de alcançar esse objetivo, foi dado destaque ao suposto compromisso da empresa e do programa pedagógico posto em prática nas escolas elementares pelo corpo técnico, docente e alunos. Foi evidenciado que “os índices de aproveitamento alcançados no ano de 1963 nas escolas primárias da Icomi revelam a seriedade com que é ali encarado o problema de alfabetização da criança” (AMAPÁ. *Icomi-Notícias*, 1964, 2. ed. p. 16). Isto visava propalar que um trabalho de excelência fora realizado pelos professores durante este ano, com um total de 55 crianças, 23 em Serra do Navio e 22 na Vila Amazonas, que concluíram o curso primário com aproveitamento de 100%. No encerramento do ano letivo, as professoras organizaram um programa festivo, com ato de entrega de diplomas e mensagens de agradecimentos feitos pelos alunos. O orador da turma, o diplomando João Ferreira dos Santos, discorreu sobre “a eficiência dos ensinamentos ali ministrados, **a incontestável competência dos mestres** e a eficaz orientação de seu Diretor” (AMAPÁ. *Icomi-Notícias*, 1964, 2. ed. p. 16) (grifo nosso).

A alfabetização também deveria estar ao alcance daqueles que não estudaram no tempo regular. Por isso, contando com 73 alunos matriculados, todos maiores de 14 anos, foi reiniciado no mês de março o Curso Supletivo da Escola Primária de Vila Amazonas, sob a orientação da

Professora Elza Muller. Na ocasião, a Professora Áurea de Mello Fortes, Diretora da Escola, apresentou aos alunos o corpo docente que atuaria no ano de 1964, além de ter feito uma breve saudação aos que ali estavam em busca do saber (AMAPÁ. *Icomi-Notícias*, 1964, 4. ed. p. 22). Uma máxima disseminada nas páginas da revista icomiana e nos documentos produzidos pela empresa era que educar era uma das atividades mais nobres a serem desempenhadas.

Segundo o discurso hegemônico, os professores icomianos deveriam ser dotados de qualidades “extraordinárias”. Aos mestres cabia a tarefa de intermediar a relação e parceria entre a escola e a família. A propósito dessa parceria a revista *Icomi-Notícias* (1964, 5. ed. p. 10) destaca:

Alcançou a melhor repercussão a reportagem que publicamos em nosso último número, sobre a necessidade de cooperação das famílias com a escola, no sentido de obter em ação conjunta com as **professôras**, o melhor rendimento para a educação das crianças. É preocupação da Diretoria da empresa oferecer a infância as melhores possibilidades educacionais. **Daí o empenho em prover as escolas de um corpo docente capaz de valorizar o padrão de ensino nas Escolas de Vila Amazonas e Serra do Navio, do que dá bom exemplo a atividade desenvolvida pelas professoras Mariana Cruz e Ida Rossi, respectivamente Consultora de Educação e Chefe do Departamento de Educação.** Já estão criados, nas duas vilas, os Círculos de Pais e Professôres, nos quais se debatem problemas de interesse para a educação. Agora é a hora da integração completa, em benefício da criança (grifos nossos).

O texto acima chama a atenção para a importância da relação entre escola e família. No entanto, sua maior ênfase está na qualificação que o corpo docente tinha que ter, sendo capaz de valorizar o padrão de ensino nas escolas. Esse padrão deveria ser mantido com muito rigor pelos professores, que eram constantemente supervisionados. Os docentes deveriam potencializar as habilidades de seus pupilos. O desenvolvimento (ou não) dessas potencialidades era minuciosamente descrito nos relatórios preenchidos pelos professores, que demarcavam o que os seus alunos conseguiam alcançar. Os relatórios nos permitiram inferir a existência de uma segregação e hierarquização dos alunos. Notamos o pouco compromisso com o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo desses alunos. O que realmente era importante desenvolver eram as capacidades profissionais, ou seja, a escola garantia o início do processo de reprodução da mão de obra da mineradora, o sustentáculo do mundo do trabalho icomiano.

A busca pela qualificação docente era constante e diante dessa necessidade um aperfeiçoamento para os professores foi ofertado pelo Centro de Pesquisas Educacionais “Professor Queiroz Filho”, de São Paulo, com o objetivo de promover o aperfeiçoamento dos professores de Macapá, ministrado por uma equipe de professores especialistas. Dessa forma, a iniciativa teve o apoio do governo do TFA, através da sua Divisão de Educação, sendo

reservada às mestras da 1ª série e dos cursos de Educação Infantil das diversas escolas macapaenses, ao que se solidarizaram as professoras da Escola Primária de Vila Amazonas. Assim, “após um período de 40 aulas, realizou-se a solenidade de entrega de diplomas, no dia 26 de junho último, em Macapá, àquelas que lograram êxito” (AMAPÁ. *Icomi-Notícias*, 1964, 8. ed. p. 20). Destacou-se nessa solenidade, o momento em que a Professora Ida Rossi, chefe do Departamento de Educação da Icomi, realizou a entrega do diploma à Professora Maria Aparecida Arruda, da Escola de Vila Amazonas.

Na edição de número 8 foi ainda descrita a movimentação de pessoal, que admitiu no mês de junho no TFA as professoras: Maria Celeste Carvalho Brabo, Maria Geralda dos Santos – Escola Primária de Vila Amazonas. Ainda no campo das admissões a seção “Vida na Icomi”, registrou o início do exercício das funções da nova Diretora da Escola de Vila Amazonas, a Professora Yeda de Araújo Pôrto, recém chegada no Amapá. A apresentação foi feita pela Coordenadora de Educação, Professora Mariana Cruz” (AMAPÁ. *Icomi-Notícias*, 1964, 9. ed. p. 4).

A *Icomi-Notícias* dá destaque no mês de agosto/1964 à colaboração que Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar – PABAEI deu a Icomi. As Escolas Primárias de Vila Amazonas e Serra do Navio receberam a colaboração técnico-educacional da PABAEI, com a permanência temporária das professoras Yeda Dias e Marina Vieira, pertencentes àquela instituição em Belo Horizonte. As duas professoras vieram do Rio de Janeiro para o Amapá em companhia da professora Mariana Cruz, Consultora de Educação que preparou um rápido programa de ensino especializado, dando conta das duas escolas. Coube à professora Yeda Dias a orientação no ensino da língua pátria, em todas as séries, enquanto a sua colega Marina Vieira foi confiada a parte técnico-didática, acompanhando o trabalho da primeira série” (AMAPÁ. *Icomi-Notícias*, 1964, 8. ed. p. 4).

No mês de outubro, a Técnica em Psicologia Educacional do PABAEI, a Professora Maria Luiza Ferreira, veio ao Amapá a convite do Departamento da Educação da Icomi, onde realizou no salão do Cine Amazonas uma palestra sobre o tema: “Relações entre Pais e Filhos”. Esta palestra visava qualificar os profissionais da escola icomiana e firmar a necessária parceria entre a Escola e a Família (AMAPÁ. *Icomi-Notícias*, 1964, 10. ed. p. 5). As palestras do PABAEI proporcionaram esclarecimentos e formação ao público geral e escolar. Esse programa de intercâmbio cultural foi sendo mantido na promoção de atividades educativas para as comunidades do Amapá, moradores de Vila Amazonas e Serra do Navio. Aulas e conferências especiais eram garantidas para as professoras das Escolas Primárias. Dessa forma, a essas mestras foram ofertadas aulas e conferências sobre a Língua Pátria e Educação de Base,

de que se incumbiram as Professoras Yvone Atalécio de Araújo e Terezinha Luiza de Araújo, respectivamente (AMAPÁ. *Icomi-Notícias*, 1964, 11. ed. p. 4).

Segundo o discurso icomiano, o trabalho chefiado pela Professora Ida Rossi junto ao Departamento de Educação e desenvolvido pelos professores na Esvam e Esnav pretendia garantir os “sorrisos de amigos”. Dessa forma, em relato publicado na *Icomi-Notícias* (1964, 10. ed. p. 22), a professora assegurava que:

Na escola estudamos juntos, sabemos que esta é a razão de nosso grande amor pela bonita casa de atividades. No lar somos vizinhos, gostamos de todas as brincadeiras que nos trazem alegria. Aos novos amigos apresentamos com prazer o nosso sorriso, aumentando cada vez mais o grupo, para crescer a nossa felicidade de criança. ‘Bons amigos, ótimo tratamentos com todos, sorrisos felizes’.

A professora Ida Rossi asseverava que seu objetivo era contagiar a todos que chegassem para contribuir com o grande projeto no TFA e que a escola era um palco privilegiado para que esse espetáculo acontecesse e ultrapasse os seus muros. Garantir a permanência daqueles que vinham de fora era necessário para que a empresa continuasse o seu processo enriquecimento de exploração mineral. Por isso, era imprescindível a atuação da escola e de seu corpo docente, cooperando cotidianamente para que sobretudo aqueles que faziam o projeto acontecer, pudessem, verdadeiramente se sentir integrados a nova realidade.

Era imperioso que os professores icomianos estivessem comprometidos com o sucesso desse programa educacional, dispondo de qualificação para melhor preparar os seus alunos para a vida e para o mercado de trabalho. De forma colaborativa em concordância ou não com esse programa pedagógico, os professores das Escolas Elementares da Icomi eram cientes de seus papéis e, ao se tornarem parte da empresa, assumiam esse compromisso, tendo que estimular os supostamente mais capacitados a tornarem-se adultos bem-sucedidos dentro dos espaços da empresa. A Icomi permanentemente exaltava seu próprio programa educativo. Por exemplo, os professores de Vila Amazonas e Serra do Navio foram homenageados no dia 15 de outubro e receberam mais que cumprimentos e congratulações pela “Dia do Mestre”. A Divisão de Relações Industriais realizou uma homenagem juntamente com os alunos, associando-a “à grandeza daquela data”. Ainda pela manhã, várias crianças bateram à porta de suas professoras para cumprimentá-las pelo seu dia e lhes oferecem flores, gesto que segundo a *Icomi-Notícias* se deu de forma espontânea, por isso foi mais significativo: “Analisando-as, outra interpretação não poderíamos dar, senão a do agradecimento sincero a quem com carinho e paciência, lhes transmite o saber” (AMAPÁ. *Icomi-Notícias*, 1964, 12. ed. p. 8). No decorrer da programação

festiva de Vila Amazonas, a Professora Ida Rossi realizou um agradecimento íntimo no qual afirmava:

É bem fácil tornar público um sentimento de gratidão quando nos sentimos alvo de calorosa homenagem por parte de uma coletividade. Os professores das Escolas de Vila Amazonas e Serra do Navio agradecem à Gerência da Icomi, à Divisão de Relações Industriais, à Administração das Vilas, ao Santana Esporte Clube, às comunidades em geral e particularmente **às boas crianças**, os momentos felizes experimentados no dia 15 de outubro, quando foram saudados através de grandiosa festa (grifo nosso).

As devidas atenções são dadas as homenagens recebidas, mas atentamos para o grifo da citação acima: sobre o agradecimento às boas crianças. As boas crianças eram aquelas que, de maneira geral, conseguiam se adequar aos modos educacionais das escolas, se despreendendo das antigas formas de pensar e de agir, contraindo aptidões e condutas específicas.

Aos alunos que lograram bons resultados em 1964 na Esvam foi garantido um encerramento festivo no final da terceira semana de novembro, inclusive para os Cursos Supletivos. A solenidade contou com a entrega de diplomas por conclusão de cursos, representações artísticas pelos alunos, números de canto, dramatização e recitação. **Bem treinados por suas professoras**, os alunos proporcionaram aos que assistiram momentos agradáveis. Os trabalhos manuais foram expostos nas salas de aula e tiveram grande prestígio. O destaque desta reportagem foi para o momento em que a Professora Wilma Mina Palz fez a entrega do diploma a um concluinte do curso primário (AMAPÁ. *Icomi-Notícias*, 1964, 13. ed. p. 10). O professor tinha uma representação muito positiva, pois sua profissão era considerada nobre e, portanto, receber o diploma das mãos de um mestre era alardeado como algo sempre digno de muita honra para o aluno e seus familiares. Daí esses registros serem tão frequentemente encontrados no periódico icomiano.

A busca da capacitação docente era sempre manchete, pois os professores constituíam um grupo considerado especial pela Icomi. Diante disso, é digno de registro o momento em que a Professora Áurea Mello Fortes, diretora da Escola Primária de Vila Amazonas recebe das mãos do Sr. Secretário de Educação do Estado de Minas Gerais o certificado de conclusão do Curso de Currículo e Supervisão, realizado no segundo semestre no PABAE, em Belo Horizonte (AMAPÁ. *Icomi-Notícias*, 1965, 14. ed. p. 4). Professores e gestores deveriam estar em um nível de qualificação elevado, por isso os cursos de aperfeiçoamentos eram com certa frequência garantidos fora e dentro do TFA. E mesmo após o término de suas atividades nas escolas icomianas, o desenvolvimento da carreira profissional de alguns docentes, como é o

caso da Professora Zanconti de Azambuja, merecera destaque na revista da empresa, conforme o *print 4* a seguir:

Print 4 – Destaque às atividades profissionais no Exterior da ex-professora da Esvam, Eni Zanconti de Azambuja

Alegra-nos saber que a Professora Eni Zanconti de Azambuja — que durante dois anos (1962/63) pertenceu ao magistério da ICOMI no Amapá, ensinando às crianças da Escola Primária de Vila Amazonas — encontra-se há um ano lecionando latim na “West Roman High School”, em UT. Ulla, North Carolina, USA. A professora Eni graduou-se em línguas neolatinas na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Mackenzie, de São Paulo, em 1959. Na foto vemos-la em franca atividade na Escola de Vila Amazonas.



Fonte: AMAPÁ. Revista Icomi-Notícias. Rio de Janeiro: Ed. Departamento de Relações Públicas da Indústria e Comércio de Minérios S. A. – ICOMI, n. 14, Fevereiro, 1965, p. 6.

Nesta subseção procuramos evidenciar, embora de forma sucinta, que as atividades docentes tinham grande relevância dentro do projeto educacional icomiano. Professores diplomados, com conhecimentos atualizados, eram os contratados para a atuação nas duas Escolas Elementares e esses profissionais geralmente vinham de outros estados brasileiros. Alguns poucos nomes puderam ser dados àqueles que vieram concretizar juntamente com a Icomi a implantação no TFA do modelo fordista de produção capitalista. Mas, muitos foram os docentes que contribuíram com a educação icomiana durante os seus 25 anos de funcionamento.

Sousa (2018) destaca aspectos da experiência de uma docente regional que passou por um difícil processo de contratação. A Icomi realizou uma seleção no ano de 1968 para contratação docente na própria região. Com apenas uma vaga disponível, uma jovem natural de Mazagão (TFA), com formação em magistério pela Escola Normal de Macapá, fora aprovada. Tratava-se de Joventina M. De Holanda, que no mesmo ano iniciou a sua carreira na Esvam. Conforme o autor, “dezessete anos depois ela seria escolhida para ajudar a implantar a escola da Fundação Bradesco em Santana, no local onde funcionava a Esvam, tornando-se a primeira diretora dessa instituição de ensino” (SOUSA, 2018, p. 80). A preferência da Icomi no ato das contratações docentes estava situada em educadoras dos grandes centros do país. Conforme entrevista cedida à Sousa (2018), Joventina enfatizou que o fator decisivo para a sua efetivação, foi ter cursado nível superior fora do TFA, no Núcleo da Universidade Federal do Pará. Dessa forma, a mazaganense cumpria, nas análises do autor, a passagem do povo amazônico de um estado de “ignorância” e atraso para uma condição de relativa civilidade.

Nas edições da *Icomi-Notícias* e nos documentos escolares disponíveis na Seed/Nioe podemos identificar tantos outros professores. No entanto, a nossa intenção nesse momento foi de poder apresentar o papel desse educador dentro de um projeto forjado para garantir a reprodução capitalista desde o seu início até o seu fim. Em nota, a edição de número 15 da revista (1965, p. 16-17) destaca que:

Uma outra condição altamente benéfica, que invariavelmente se associa ao fenômeno de industrialização é o extenso e profundo desenvolvimento dos programas educacionais. A sociedade altamente industrializada é sempre dotada dos mais avançados e eficientes sistemas educacionais, o analfabetismo, por exemplo, é incompatível com os requisitos mínimos da moderna empresa industrial.

Assim, a Icomi enquanto uma empresa moderna, considerava seu dever precípuo integrar-se a todas as iniciativas cívicas, culturais e sociais da comunidade amapaense. Manter boa a imagem era imperativo para os dirigentes da empresa. O programa educacional da Icomi, aí compreendido o seu corpo docente e diretivo, tinha um papel de destaque na boa consecução dos objetivos da empresa e por isso foi uma seara de grandes investimentos (AMAPÁ. *Icomi-Notícias*, 1965, 15. ed. p. 16-17).

2.1.3 As Etapas e o Currículo de Ensino de “Uma Educação para Todos”

A proposta de uma “Educação para todos” era o aforismo do projeto educacional icomiano, caracterizado por grande ousadia e pela ambição de formar uma nova geração

instruída e saudável no TFA. Para tanto, as escolas icomianas foram pensadas enquanto espaços em que as crianças tivessem tempo para tudo, haja vista abranger: família/trabalho/servir a pátria. Dessa forma, a escola de Vila Amazonas diversificava as suas atividades. “O desenho, as artes manuais, a costura, o desenvolvimento do interesse pelas variadas formas de expressão, constituem, ao lado do estado, um procedimento moderno e ativo” (AMAPÁ. *Icomi-Notícias*, 1964, 10. ed. p. 29).

No que concerne às etapas, a Esvam contava com: Jardim de Infância e Pré-Primário (AMAPÁ. *Icomi-Notícias*, 1964, 2. ed. p. 16); Curso Primário da 1ª a 5ª séries (AMAPÁ. *Icomi-Notícias*, 1965, 13. ed. p. 10); da 6ª a 8ª séries, conforme a RP Consultoria (2006, p.18-19) e o Curso Supletivo (1ª a 3ª séries primárias, com a proposta da 4ª série para o ano seguinte) - (AMAPÁ. *Icomi-Notícias*, 1964, 4. ed. p. 22). Essas informações condizem com a organização do ensino a partir de 1961, momento de muitos debates em que a Lei nº. 4.024/1961 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – foi aprovada.

Entre os seus dispositivos mais expressivos estavam, tanto para o setor público como o setor privado, o direito de ministrar o ensino em todos os níveis. Porém, cabia ao Estado o poder de subvencionar a ação particular na oferta de serviços educacionais. Seria mantida a estrutura do ensino e a mesma organização precedente, a saber: ensino pré-primário, composto de escolas maternais e jardins de infância; ensino primário de quatro anos, com possibilidade de acréscimo de mais dois anos para programa de artes aplicado; ensino médio, subdividido em dois ciclos: o ginasial, de quatro anos, e o colegial, de três anos (ambos abarcavam o ensino secundário e o ensino técnico — industrial, agrícola, comercial e de formação de professores). A organização curricular era flexível, o que pressupõe que o currículo não era fixo, sendo organizado conforme as demandas e necessidades, principalmente do setor privado (RIBEIRO, 1993). A respeito da Lei nº 4.024/1961, Veiga (2007, p. 285) acrescenta que esta:

Não alterou a estrutura do ensino primário em relação às leis orgânicas de 1946: educação pré-primária (para crianças de até 7 anos, escola maternal e jardim-de-infância) e ensino primário (com duração de quatro ou seis anos, no caso de iniciação técnica). A LDB estipulava ainda que empresas com mais de 100 funcionários oferecessem ensino primário aos funcionários e a seus filhos. Salvo honrosas exceções tal dispositivo não foi cumprido, mas evidencia outra estratégia de omissão estatal na oferta da escolaridade básica.

Segundo a autora, embora a LDB/1961 tenha representado um progresso no sistema educacional brasileiro, a sua aprovação “beneficiou francamente a iniciativa privada, ao mesmo tempo em que não criou as condições para fornecer Educação ampliada e de qualidade a toda a população” (VEIGA, 2007, p. 290). Dessa forma, a Educação permanecia sendo organizada

conforme as determinações daqueles que estavam no poder, prevalecendo as vozes dos grupos hegemônicos. Essa configuração nas políticas educacionais nacionais criava um contexto favorável à adoção de um programa educacional como o da Icomi, que pretendia favorecer alterações na realidade amapaense em proveito de seus interesses econômicos (SCHWARTZ, 2011).

Desse modo, Schwartz (2011) assegura que a Lei nº 4.024/1961 estimulou os estabelecimentos escolares a concretizarem reformulações no currículo por não ordená-los fixamente para todo o país, dando abertura para que os Estados estabelecessem os seus sistemas de ensino. Assim, a Educação enquanto fenômeno social e a formação do homem democrático, culto e produtivo perpassava pelas mediações de concepções educacionais particulares inseridas nos currículos.

Nesse momento, interessa-nos apreciar a política curricular pensada e posta em prática no Amapá, considerando suas peculiaridades regionais e culturais e os interesses do projeto Icomi. Podemos pensar que o Amapá esteve a partir de meado do século XX inserido no “imaginário e no discurso autorizado de intelectuais e políticos dos centros hegemônicos do Brasil como um lugar distante não só no espaço. [...] Sua população estava muito aquém na escala que historicamente media o grau de civilização dos povos” (LOBATO, 2013, p. 10). Ante o exposto, ratificamos a relevância e necessário diálogo com a produção já materializada sobre Educação, currículo e ainda, sobre a história da educação amapaense, pois percebemos que esta tríade, ainda carece de mais pesquisas e discussões, pois as produções já realizadas não apresentam uma análise específica sobre como eram, a quem essas políticas curriculares serviram e que tipo de cidadão desejam formar, entre os anos de 1960 e 1984.

Assim, pensando a Educação para além das formas e espaços, o currículo educacional torna-se uma ferramenta relevante para a compreensão das concepções e valores daqueles que pensam, implantam e implementam a educação brasileira. É nesse contexto que o Estado se transforma em uma “pessoa” como as demais, mas muito poderosa, com um poder delimitado pelo consenso dos grupos e classes sociais, conforme seus objetivos específicos. O currículo é o “lugar” onde mediações ou interesses particulares se fazem presentes a fim de gerar consensos necessários ao estabelecimento e manutenção de uma hegemonia.

Segue o *print 5* com o Histórico Escolar de Alricélio Fernandes Viana, entre os anos de 1969-1976, para que possamos ter um exemplo de como esse currículo era pensado.

Print 5 – Histórico Escolar de Alricélio Fernandes Viana entre 1969-1976



INDÚSTRIA E COMÉRCIO DE MINÉRIOS S.A. — ICOMI — T.F.A.

ESCOLA DE VILA AMAZONAS

CERTIFICADO DE CONCLUSÃO DE CURSO, SÉRIE OU GRAU ESCOLAR

Certificamos que **ALRICÉLIO FERNANDES VIANA** natural de **Santana-Macapá**
~~X-X-X-X-X-X-X-X-X-X~~ Estado de **Território F. do Amapá** nascido aos **18 / 02 / 19 61**
 filho de **Raimundo Viana da Silva** e de **Maria Fernandes Viana.**
 concluiu a **8ª** série do Primeiro Grau, conforme Histórico Escolar em anexo.
10 / 12 / 1976 Data *Zaiauo Abs da Ch.* Secretário *Elsa Maria de Oliveira* Diretor

HISTÓRICO ESCOLAR

SÉRIE	Disc. Ativ. Área ou Cont.	Lingua gen	Matem.	Est. SO	Ciênc.	Natur.	E.M.C.	Com. e Express.	Inic. a Ciênc.	Int. So. cial	Com. em Grupos	Com. em Inglês	Hist.	Geog.	Matem.	Ciênc.	Art. Ind. e. Artes	Ed. Art.	Desenho	O.S.P.B	Educ. Física		Total de horas de atv.		
																					Aulas	Ex. M B	Ed. Geral	Form. Esp.	
1ª	Aproveit.	98	88	94	94																				
	Horas/Aulas																								
Escola de Vila Amazonas		Cidade Macapá		Est. T.F.do Amapá		Ano 19 69																			
2ª	Aproveit.	52	74	66	76	68																			
	Horas/Aulas																								
Escola de Vila Amazonas		Cidade Macapá		Est. T.F.do Amapá		Ano 19 70																			
3ª	Aproveit.	59	79	73	74	69																			
	Horas/Aulas																								
Escola de Vila Amazonas		Cidade Macapá		Est. T.F.do Amapá		Ano 19 71																			
4ª	Aproveit.						75	87	87													60	Apto	660	-
	Horas/Aulas						320	350	90																
Escola de Vila Amazonas		Cidade Macapá		Est. T.F.do Amapá		Ano 19 72																			
5ª	Aproveit.						75			60	87	75	75	75	60	87						93	Apto	630	60
	Horas/Aulas						30			150	60	60	60	150	120	60									
Escola de Vila Amazonas		Cidade Macapá		Est. T.F.do Amapá		Ano 19 73																			
6ª	Aproveit.						75			60	60	60	60	75	75	60						101	Apto	630	60
	Horas/Aulas						30			150	60	60	60	150	120	60									
Escola de Vila Amazonas		Cidade Macapá		Est. T.F.do Amapá		Ano 19 74																			
7ª	Aproveit.						0			61	70	77	85	86	61	0	B	84				96	Apto	630	80
	Horas/Aulas						30			150	60	60	120	90	80	30	60								
Escola de Vila Amazonas		Cidade Macapá		Est. T.F.do Amapá		Ano 19 75																			
8ª	Aproveit.									64	76	63	73	78	68	84	B	74	65			91	Apto	692	94
	Horas/Aulas									153	60	63	64	126	126	94	31	3	30						
Escola de Vila Amazonas		Cidade Macapá		Est. T.F.do Amapá		Ano 19 76																			

Critério de apuração do rendimento escolar **Pontos cumulativos em nº de 100-Sendo: 1º Bimestre- 20 pontos, 2º Bimestre 20 pontos, 3º Bimestre 30 pontos, 4º Bimestre 30 pontos.**

Observações **Transferência expedida de acordo com a Legislação Vigente. Não há nada que desabone a boa conduta escolar do aluno.**
Zaiauo Abs da Ch. Assinatura do Secretário *Elsa Maria de Oliveira* Assinatura do Diretor

Fonte: Núcleo de Inspeção Escolar/Nioe/Seed/AP.

Destacamos aí a presença das disciplinas “Organização Social e Política do Brasil (O.S.P.B.)” e “Educação Moral e Cívica (E.M.C.)”. Essas disciplinas conferiram uma nova configuração ao ensino das humanidades no contexto de uma pedagogia autoritária de ênfase na tríade “formar”, “cultivar”, “disciplinar. O Conselho Federal de Educação criou, em 1962, a disciplina escolar de Organização Social e Política Brasileira (OSPB), que comporia a parte complementar dos currículos para o ciclo ginasial (conforme se vê no Relatório e Pareceres da Comissão Especial de Ensino Médio, março/1962), o que demonstra o empenho do governo na disseminação do ensino do civismo nas escolas. A instituição da Educação Moral e Cívica (Decreto Lei nº 869/69), como prática educativa e posteriormente disciplina escolar, causou várias reações contrárias. Nesse contexto, essas disciplinas foram tidas como resposta educativa para modificar o ciclo de subversão da ordem social e da desmoralização pela qual passavam as instituições tradicionais (MARTINS, 2014).

Entendemos que o currículo é uma fonte de ampla relevância, pois consideramos que este determinava o que os alunos deveriam aprender ao entrar na escola e o que deveriam saber ao sair dela. Aguiar (2017) argumenta que nas teorias mais contemporâneas sobre a compreensão do currículo, podemos verificar um máximo privilégio sobre o que e o porquê de rupturas e permanências de determinadas conteúdos, tendo em vista o conjunto de acontecimentos que acometem o governo e as vivências na instituição escolar.

2.1.4 De olho na Nota: a Avaliação da (Des)Qualificação

Para Morin (2000), a Educação só se consolida quando promove o desenvolvimento absoluto do ser humano, e avaliar incide em acompanhar a aprendizagem do aluno permitindo o seu íntegro desenvolvimento. Entre os objetivos do sistema avaliativo deve-se encontrar a identificação de um possível problema na aprendizagem do aluno e ao professor caberá a aplicação de uma possível solução, garantindo assim o desenvolvimento contínuo do aluno nas atividades escolares.

Hoffmann (1991, p. 16) argumenta que “a avaliação deve ser processual, contínua, integrada ao currículo e, com ele, na aprendizagem”. Para a autora, o processo avaliativo deve ser mediador de um acompanhamento continuado e gradual da aprendizagem do aluno, em consonância com o currículo estabelecido, centrando-se na melhoria da aprendizagem e contribuindo para o progresso da prática docente. A avaliação é apresentada e debatida em sua complexidade por diversos autores, que indicam caminhos para sua excelência nos diferentes níveis de ensino. Entre os apontamentos de Luckesi (2006), por exemplo, evidencia-se e critica-

se as características da avaliação tradicional, pautada somente nas provas. Moretto (2002) reconhece, discute e critica o uso e abuso da memorização dos métodos tradicionais.

A breve exposição aqui realizada sobre a avaliação escolar se deve por esta ser remetida automaticamente ao processo de ensino e aprendizagem e suas articulações serem indissociáveis e inquietantes na práxis dos docentes. Embora a pedagogia hodierna sempre sinalize para uma concepção de avaliação escolar como instrumento de emancipação, no cotidiano da Esvam e em suas práticas avaliativas, os documentos analisados nos mostraram uma ênfase nas notas a serem obtidas pelos alunos e na absorção por estes das regras, e não necessariamente a aprendizagem. Os boletins e históricos escolares destacam o uso dos resultados das avaliações encerrando-se no registro de um coeficiente da aprendizagem. Estes são apresentados por meio de conceitos e notas que supostamente medem o aprendizado dos alunos. Os prints que seguem apresentam como o rendimento escolar era mensurado na Esvam, considerando as informações contidas no verso dos boletins e nas avaliações conceituais.

Print 6 – Critérios para a apuração do rendimento escolar

<u>OBSERVAÇÕES :-</u>																									
1 -	Para fins de aprovação, o aluno deverá ter um rendimento igual ou superior a 60% dos pontos obtidos em cada área de estudo, atividade ou disciplina durante o ano letivo obedecendo a frequência mínima de 75%.																								
2 -	O aluno que obtiver rendimento superior a 80 pontos cumulativos em cada área de estudo, atividade ou disciplina e com frequência de 50% a 74% estará aprovado.																								
3 -	O aluno que obtiver de 34 a 59 pontos cumulativos em cada área de estudo, atividade ou disciplina, ficará dependendo de recuperação final.																								
4 -	O aluno com rendimento inferior a 34 pontos cumulativos em cada área de estudo, atividade ou disciplina, estará reprovado.																								
5 -	O aluno que obtiver frequência inferior a 50% das aulas dadas no ano letivo estará reprovado.																								
<u>CRITÉRIOS PARA APURAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR</u>																									
LEITURA DOS CRITÉRIOS	<table> <tr> <td>O = Ótimo</td> <td>=</td> <td>100 pontos</td> <td></td> </tr> <tr> <td>MB = Muito Bom</td> <td>=</td> <td>99 a 80</td> <td>»</td> </tr> <tr> <td>B = Bom</td> <td>=</td> <td>79 a 70</td> <td>»</td> </tr> <tr> <td>R = Regular</td> <td>=</td> <td>69 a 60</td> <td>»</td> </tr> <tr> <td>R = Recuperação</td> <td>=</td> <td>59 a 34</td> <td>»</td> </tr> <tr> <td>I = Insuficiente</td> <td>=</td> <td>33 a 0</td> <td>»</td> </tr> </table>	O = Ótimo	=	100 pontos		MB = Muito Bom	=	99 a 80	»	B = Bom	=	79 a 70	»	R = Regular	=	69 a 60	»	R = Recuperação	=	59 a 34	»	I = Insuficiente	=	33 a 0	»
O = Ótimo	=	100 pontos																							
MB = Muito Bom	=	99 a 80	»																						
B = Bom	=	79 a 70	»																						
R = Regular	=	69 a 60	»																						
R = Recuperação	=	59 a 34	»																						
I = Insuficiente	=	33 a 0	»																						

Fonte: Núcleo de Inspeção Escolar/Nioe/Seed/AP

Conforme Luckesi (2006) o valor concedido pelo professor ao aprendido pelo aluno é registrado e, definitivamente, o aluno permanecerá nesta situação, o que equivale a ele estar inexoravelmente classificado. No caso da Esvam, o que nos chama atenção são os dois primeiros critérios presentes nas observações: o primeiro afirma que para fins de aprovação o rendimento do aluno deveria ser igual ou superior a 60% dos pontos em cada área de estudo e

este deveria ter **frequência mínima de 75%**. Já o critério dois destaca que o aluno que obtivesse rendimento superior a 80% em cada área de estudo estaria aprovado mesmo com **frequência entre 50% a 74%**. Os critérios são taxativos quanto à supervalorização da nota (quantidade) em detrimento não apenas da aprendizagem, mas da própria frequência do aluno nas aulas (qualidade).

Com base nas discussões sobre a avaliação como critério que (des)qualificava o aluno no ensino-aprendizagem, inferimos que na Esvam os professores percebiam esse processo como resultado do que “eles ensinavam e os alunos obrigatoriamente deveriam aprender”, não sendo um instrumento para o progresso da aprendizagem dos discentes, antes servindo para classifica-los e discriminá-los, conforme mostra o *print 7* a seguir:

Print 7 – Avaliação Sistemática Conceitual da aluna Altenira Pereira Sarmiento (3ª Série/1974

AVALIAÇÃO CONCEITUAL-OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA	
1º	Aprendizagem regular. Aluna irrequieta e desastrosa, e' desinteressada e gosta de chamar atenção. É bastante estimada pelos colegas.
2º	Aprendizagem fraca. A aluna fez um pouco este mês. É assídua na escola, mas falta um pouco mais de interesse. Gosta de participar de atividades extra classe.
3º	Aprendizagem fraca. A aluna não conseguiu média em J.C, mesmo assim as outras médias também não foram tão boas.
4º	Aprendizagem regular. A aluna melhorou um pouco, mas já está tarde demais e a mesma não tem condições de enfrentar uma 4ª série.

Fonte: Núcleo de Inspeção Escolar/Nioe/Seed/AP

As avaliações feitas pelos professores geralmente eram taxativas, fossem para qualificar ou desqualificar os alunos. Todavia, queremos nesse momento suscitar a reflexão que independentemente do tempo e do espaço a avaliação sempre será um instrumento essencial à Educação, mas, não deve desaguar em verdades absolutas sobre potencialidades, alcances e ritmos dos alunos, pois estes estão em constante mudança. No caso utilizado no exemplo, no qual a professora foi categórica ao afirmar que “para a pequena melhora que [a] aluna teve já era tarde demais para ter condições de enfrentar uma 4ª série”, percebemos o quanto as

avaliações realizadas na Esvam acabavam sendo meios de exclusão e segregação escolar. Ficamos com as indagações sobre o que foi feito por essa e por todos os alunos que tinham esse perfil, com o propósito ajudá-los a superar as dificuldades, alcançar um bom desenvolvimento e não incidirem na reprovação. Os relatórios não nos mostram esse caminho de intervenção e permitem inferir que o foco realmente estava naquele que poderia avançar mais rápido rumo ao mercado de trabalho.

Assim, dentro do programa pedagógico da Esvam a avaliação focava as experiências relativas à produtividade e à eficácia dos alunos, atribuindo valor ao caminho percorrido no processo educativo e aferindo a qualidade ou não aos seus resultados. Nesse atinente, Perrenoud (1999, p.9) questiona se algum dia teria existido consenso sobre a maneira de avaliar ou sobre os níveis de exigência e assinala que:

A avaliação inflama necessariamente as paixões, já que estigmatiza a ignorância de alguns para melhor celebrar a excelência de outros. Quando resgatam suas lembranças de escola, certos adultos associam a avaliação a uma experiência gratificante, construtiva; para outros, ela evoca, ao contrário, uma sequência de humilhações.

As considerações do autor representam a realidade das práticas avaliativas da Esvam quanto aos estigmas e as exaltações presentes nos relatórios estudados. Ressaltamos que a avaliação assim concebida, funcionava como mecanismo de sustentação da lógica de organização do trabalho não apenas escolar, sendo legitimadora de sucessos e fracassos.

A condução de um estudo que tome a cultura escolar como objeto de análise requer “atenção às ações dos indivíduos, nas relações que estabelecem com os objetos culturais que circulam no interior das escolas, esmiuçando astúcias e atentando à *formalidade das práticas*” (Vidal, 2005, p. 15 — grifo da autora). Segundo Vidal, é necessário ter clareza de que as representações encarnadas pelos sujeitos brotam das situações concretas e ordinárias da escola. “Nesse percurso, o cuidado com as permanências e o interesse por mudanças permitem reconhecer o intramuros da escola como permeado por conflito e (re)construção constante”.

A cultura escolar escrita possibilitou identificar e analisar as ações dos principais sujeitos que compunham a Esvam, alunos, professores e diretores, bem como as suas práticas e intenções educativas, entre as permanências e “mudanças”, os conflitos e a materialidade que estavam para aquém e além dos conteúdos ensinados, definindo, classificando e hierarquizando os alunos. Boletins, históricos escolares, fichas de avaliações sistemáticas e de matrículas, entre outros documentos necessários ao funcionamento da escola, nos ajudam a compreender o modelo das práticas escolares da Esvam. Quando observados em suas singularidades, eles nos possibilitam entender aspectos fundamentais do programa educacional

icomiano, no qual a avaliação, por exemplo, servia fundamentalmente para separar os alunos em classes definidas pelo nível de aprendizado, os classificando de maneira hierárquica e excludente.

2.2 A ESCOLA E O MUNDO DO TRABALHO ICOMIANO: MEIOS DE DISTINÇÃO SOCIAL

Para Ponce (2003), uma educação primária para as massas e uma educação superior para os técnicos era o que a classe burguesa exigia no campo da Educação com vistas a reprodução das desigualdades sociais. Esses itinerários formativos eram marcos orientadores da proposta pedagógica da Esvam em particular e das intenções da educação icomiana no TFA em geral. A Educação gera e reproduz assim a distinção social. Existem, entretanto, formas mais sutis de (re)produção de desigualdades via escolarização.

Para entendermos os modos como a escola opera a reprodução das desigualdades de classe recorreremos a postulados do sociólogo Pierre Bourdieu. A possibilidade do diálogo entre o marxismo e as teorias sociológicas de Bourdieu é algo defendido por Michael Burawoy. Os diálogos imaginários entre Bourdieu e autores marxistas são formas engenhosas encontradas por Burawoy para problematizar o alcance e os limites dessa ligação. Nas palavras dele, as reflexões de Bourdieu “estimulam a sensibilidade dos marxistas: trata-se de um pensamento incontestavelmente materialista, evidentemente determinista, sensível à realidade das classes sociais e ao sofrimento social dos trabalhadores” (BURAWOY, 2010, p. 9). Bourdieu apresenta a teoria do capital cultural, na qual o sucesso escolar depende fundamentalmente da bagagem cultural que o aluno carrega. Neste sentido a herança cultural recebida de pais altamente escolarizados funciona como um fator decisivo para o bom desempenho dos alunos oriundos das elites. O contrário ocorre com os alunos oriundos de famílias com pais analfabetos ou quase.

A Educação cria e reforça marcadores simbólicos de superioridade de classe. O sistema escolar favorece a conservação social, sacraliza ou legitima as desigualdades sociais, transfigurando o legado cultural e o dom social em dom natural. Bourdieu (2015) afirma que a Educação é construída sobre uma base aristocrática, que possibilita a um jovem de camada superior oitenta por cento de chances a mais de ascendência do que a um filho de assalariado e quarenta por cento a mais do que a um filho de operário. A escola está cheia de mecanismos que geram a eliminação sucessiva das crianças desfavorecidas ao considerar o “capital

cultural”¹⁷, ou seja, os valores implícitos e profundamente inferiorizados que cada criança experencia desde o âmbito familiar e carrega consigo durante a vida.

Essa herança cultural “é responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito” (BOURDIEU, 2015, p. 46). Nesse sentido, a distinção social foi demarcada nas vilas icomianas, separando o alto escalão e os seus filhos das classes intermediárias e primárias. Nas escolas havia também uma tentativa de separar os alunos por êxito, formando as classes mais avançadas e as mais lentas em aprendizado. Separação decorrente das sugestões feitas pelos professores ao final dos relatórios individuais dos alunos. Destacamos que, conforme os documentos da Esvam que foram analisados, os alunos mais exitosos eram aqueles cujo capital cultural valorizado pela escola era “maior”. Tratava-se, em geral, de filhos daqueles que compunham os altos postos da empresa, com formação superior, normalmente oriundos de outros estados e até mesmo de outros países.

Como exemplo do que fora afirmado acima, apresentamos o caso da aluna Benedicte Van de Vries, oriunda do Suriname. Essa estudante, de acordo com a sua ficha individual¹⁸ de avaliação do ano letivo de 1974, preenchida pela professora Olívia Peixoto Milhomem, era uma ótima aluna, com boa memorização, ótima aprendizagem, lia e escrevia muito bem, tinha um comportamento excelente, quieta, meiga, tinha muitos amigos, brincava com todos, sabia a hora de estudar e de brincar e obedecia piamente a qualquer ordem dada. Podemos então observar, por meio do *print* realizado de parte do cartão de matrícula de Benedicte, a origem de seu capital cultural.

¹⁷ Nesse aspecto, Bourdieu (2015, p. 55) afirma que os ideais e os atos do indivíduo dependem do grupo ao qual ele pertence e dos fins e expectativas desse grupo. Em alguns casos, redobra-se entre os desfavorecidos, a influência do meio familiar e do contexto social, que tendem a desencorajar ambições percebidas como desmedidas e sempre mais ou menos suspeitas de renegar as origens. Dessa forma, “o capital cultural concorre para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola, constituindo o princípio de eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais. Ainda que o êxito escolar, diretamente ligado ao capital cultural legado pelo meio familiar, desempenhe um papel na escolha da orientação, parece que o determinante principal do prosseguimento dos estudos seja a atitude da família a respeito da escola”. É a família, conforme Bourdieu, que dá esperanças objetivas de êxito escolar em cada categoria social.

¹⁸ Todas as documentações analisadas da Esvam, incluindo as fichas individuais dos alunos estão disponíveis no NIOE, parte integrante da Secretaria de Estado de Educação do Amapá.

Print 8 – Dados pessoais do Cartão de Matrícula de Benedicte Van de Vries (1973)

BENEDICTE VAN DE VRIES		(7)
filho de	Karste Ede de Vries	chapa Brumasa
profissão	Engenheiro	e de Forje Benedictus de Vries
chapa	-	profissão P/Domésticas
nascido em	Marierburg-Suriname	
a	17	de novembro de 1967
residente em	Vila Brumasa - Casa nº 2	
tendo cursado em	de de 19 com aproveitamento o	
tem direito a matricular-se em	1973	no Jardim de Infância.
desta Escola.		
Vila Amazonas, 02 de abril de 1973		

Fonte: Núcleo de Inspeção Escolar/Nioe/Seed/AP

De acordo com a ficha de matrícula, o pai de Benedicte, o senhor Karste Ede de Vries, era “Engenheiro”, a sua mãe, Forje Benedictus de Vries, possuía “Prendas Domésticas” (profissão nos padrões sociais pensadas para as mulheres de época). Bourdieu (2015) assevera que é nessa lógica própria de transmissão do capital cultural objetivado que habita o princípio mais poderoso da eficácia ideológica dessa espécie de capital. O sucesso escolar depende do capital cultural incorporado pelo conjunto da família e que deriva da origem de seus membros, englobando a totalidade do tempo de socialização da herança cultural. Isso desdobra-se no sucesso de uns em detrimento de outros e estabelece um elo de ligação entre o capital cultural e o capital econômico, que mantém as estruturas excludentes dentro e fora das escolas.

Quanto ao aluno filho do operário amazônico, as definições eram quase sempre as mesmas: “menino muito lento”, “não consegue acompanhar o ritmo da turma” ou ainda “criança muito doente”. Citamos o caso da aluna Alba Lima Rodrigues que, no ano letivo de 1976, foi reprovada na 2ª série, pelo histórico de pouco aproveitamento. Em sua ficha individual de avaliação do ano letivo, assinada pela mesma professora de Benedicte, Olívia Peixoto Milhomem, foram destacados os seguintes aspectos: “aprendizagem lenta, não acompanha o nível da turma, pouca melhora em sua linguagem e raciocínio matemático, comportamento inquieto, briga muito, temperamento instável, todos os dias batia em algum colega, aluna de conceito regular. Segue abaixo o *print 9* realizado de parte do cartão de matrícula Alba, explicando a origem de seu capital cultural.

Print 9 – Dados pessoais do Cartão de Matrícula de Alba Lima Rodrigues (1973)

ALBA LIMA RODRIGUES		(7)
filho de	Benedito Alves Rodrigues	chapa 53
profissão	Guarda-Freios	e de Raimunda Lima Rodrigues
chapa	-	profissão P/Domésticas
nascido em	SNV - TFA	
a	20	de janeiro de 1968
residente em	Vila Operária nº 151	tendo
cursado em	-	de 19 - com aproveitamento o
tem direito a matricular-se em	1973	no Jardim de Infância.
desta Escola.		
Vila Amazonas, 26 de janeiro de 1973		

Fonte: Núcleo de Inspeção Escolar/NIOE/Seed/AP

A ficha de matrícula de Alba nos mostra que ela era natural do TFA, nascida em Serra do Navio. O seu pai, o senhor Benedito Alves Rodrigues, era “Guarda-Freios” e a sua mãe, Raimunda Lima Rodrigues, possuía “Prendas Domésticas”. A família residia na Vila Operária. Esse contraste entre as duas alunas destacadas nos exemplos acima — uma ínfima amostra do que, em regra, se observa da documentação da Esvam — ilustra o quanto o capital cultural era importante para o êxito escolar. Mas, evidencia igualmente a forma como o desnível de capital cultural era tratado no cotidiano escolar: exaltação das habilidades e estigmatização das dificuldades nas fichas individuais pelos professores. Bourdieu (2015) afirma que a transmissão do capital cultural é, sem dúvida, o formato mais velado da transferência hereditária do capital, por isso a sua transmissão tende ser fortemente controlada, pois no sistema capitalista as desigualdades são permanentemente reproduzidas e mantidas.

No Brasil, de acordo com Saviani (2013), a burguesia industrial brasileira dos anos de 1920 internalizou de forma consistente a orientação taylorista-fordista, que era aplicada com o objetivo de submeter o trabalhador aos ditames da fábrica. Praticavam-se políticas keynesianas que apontavam uma nova Educação, reorganizada e direcionada principalmente ao ensino profissional. Isso resultou na criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e das leis orgânicas do ensino industrial, secundário e comercial, já como indícios da expansão da política de reprodução capitalista das fábricas para as escolas.

Ao trabalhador icomiano, assim como aos filhos dele, foram proporcionados diversos cursos de aperfeiçoamento e de formação técnica por meio de acordos entre a empresa e o Senai, visando qualificá-los para o mercado industrial de trabalho. Para trabalhadores amazônicos que tinham uma educação familiar informal e baseada na oralidade e que, aos olhos da empresa,

precisavam de formação e qualificação técnica, a Esvam funcionava como um espaço de difusão de ideias e concepções de mundo estandardizadas pelo fordismo, dentro e fora das *company towns*. A escola chegara então à classe trabalhadora comprometida com a implementação da hegemonia capitalista e com a reproduções de valores que visavam a dominação e a hierarquização de uns em detrimento de outros.

Conforme Lobato (2009), a escola nesse período atuava como um bandeirante, que levaria a “seiva da civilização” dos ricos centros urbanos para os ampliadíssimos sertões. Segundo o discursos hegemônico, a escola produziria o cidadão-trabalhador, construtor da nação moderna. O autor afirma que o choque entre a cultura escolar e a bagagem cultural das classes populares se deu devido ao fato de a principal “escola” do amazônida permanecer sendo a família, o rio e a floresta, que carregavam consigo seus ritmos e temperamentos próprios. Portanto, o projeto de modernização da vida dos amapaenses, por meio da Educação pautada no desdém para com as práticas populares, fez da escola um espaço onde a seletividade que somente valorizava a cultura erudita das classes letradas e hegemônicas atuava como fator de produção e reprodução de desigualdades sociais (LOBATO, 2009, p. 245-262).

Lobato (2013) argumenta que o mundo do trabalho amapaense fora surpreendido pela intensa onda migratória, pela “obreirização” e pela proletarização a partir dos anos de 1940. A tríade apontada pelo autor, migração-obreirização-proletarização, ensejara a formação da classe trabalhadora amapaense, na esteira dos planos governamentais de criação de uma cidade moderna e da instalação do Projeto Icomi. O mundo do trabalho passou por uma mudança e a classe trabalhadora que se formou nesse momento foi pressionada (não sem resistências) a desprender-se de suas tradicionais formas de vida em benefício do chamado progresso nacional. Os trabalhadores lutaram cotidianamente contra a insegurança estrutural, enfrentando diariamente desafios que iam desde a alimentação até o acesso aos serviços urbanos. Em face do projeto de modernização, suas heranças culturais foram permanentemente redesenhadas. A vida dessa nova classe operária, bem como daqueles que vieram a formar a classe operária icomiana, foi pautada no enfrentamento da expropriação dos meios de subsistência e na superação das incertezas diárias.

Nesse contexto, o currículo escolar foi usado com a intenção de direcionar trabalhadores a uma existência pautada na ética do trabalho e na busca do lucro via mercantilização das forças produtivas. As áreas de estudo organizadas durante os anos de 1980, por exemplo, tinham como base a Comunicação e Expressão (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, e Educação Artística), as Ciências (Matemática, Ciências. Progresso e Saúde), os Estudos Sociais (Geografia, História, Ed. M.C.) e a Formação Específica (Educação para o Lar). O currículo, afirma Silva (2012),

pode ser definido pela concepção de “porção da cultura” que, por sua importância num dado momento histórico, é trazida para a escola e que então se torna escolarizada. Como a “Educação para o Lar”, percebida como componente essencial em vista da transformação de valores parametrizada pelos padrões sociais icomianos. O currículo pode ainda ter uma dimensão essencialmente prescritiva ou normativa, ou seja, ser parte elementar do aparelho escolar que mais “incorpora a racionalidade dominante [...] e [que] está impregnado da lógica marcada pela competição e pela adaptação da formação humana às razões do mercado de trabalho, do consumo e da produção de bens e serviços” (SILVA, 2012. p.17-18). O componente “Progresso e Saúde” atendia aos direcionamentos desse currículo prescritivo ou normativo, que buscava no TFA formar uma nova geração de trabalhadores sadios e desprendidos da chamada “cultura do atraso”.

O currículo adotado pela Esvam estava ajustado à lógica fordista. A educação icomiana estava voltada à manutenção da hegemonia governamental e empresarial e à adequação do estudante e futuro trabalhador à modernização do trabalho e à nova moral familiar. Por outro lado, o próprio currículo escolar era apresentado como neutro e ligado a um sistema de avaliação e de finanças escolares que, quando funcionavam bem, garantiam a recompensa do mérito. “Bons” alunos assimilam “bons” conhecimentos e conseguem “bons” empregos atendendo às demandas do mercado trabalhista (APPLE, 2003).

Nessa conjuntura, de acordo com Saviani (2013), era muito difícil mobilizar-se contra o capital, que além de fazer o roteiro do currículo e da cultura escolar para seu próprio projeto de acumulação eterna, ainda tomava conta do “império do mercado” no processo de formação da força de trabalho e na inculcação da ideologia dominante, acabando por garantir a exploração dos trabalhadores e perpetuação da dominação capitalista.

Diante do exposto, as mudanças de ordem social global gerenciadas por regras do mercado não só influenciaram a sociedade como tornaram a Educação útil ao capitalismo. A compreensão dessas práticas é um passo importante no percurso que visa tornar a escola um espaço de luta anticapitalista, na perspectiva da educação crítica/reflexiva e via práxis libertadora.

3 A ICOMI: PRÁTICAS EDUCATIVAS EXTRAESCOLARES

Essa seção analisa a formação para o trabalho na *company town* de Vila Amazonas com o fito de compreender como o desenvolvimento de uma nova forma de trabalho (industrializado/maquinizado) modificou e moldou a vida dos que colaboraram com a empresa. Analisa ainda a vida na Icomi e a formação para a família, no sentido de demonstrar como o grande projeto educava o trabalhador no viés fordista e, portanto, procurava controlar todos os aspectos da sua vida, inclusive aqueles do âmbito o privado. Por fim, enfoca algumas práticas educativas extraescolares promovidas ou incentivadas pela empresa, como: o escotismo e o bandeirantismo, o esporte e as campanhas educativas desenvolvidas na Vila.

Assim, entende-se que as estratégias do fordismo foram postas em prática para subordinar os trabalhadores aos interesses do capital. Indo nesta direção, as ações pedagógicas criadas pela Icomi procuravam engendrar uma modificação no comportamento de trabalhadores e de seus familiares.

3.1 EDUCAÇÃO ICOMIANA: A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO E PARA A VIDA EM FAMÍLIA

Esta subseção surge do interesse em compreender as concepções educacionais icomianas, difundidas durante os anos de 1964 a 1967 no então Território Federal do Amapá, por meio das páginas da revista *Icomi-Notícias*. O público leitor eram os habitantes das comunidades do TFA e demais localidades da Amazônia. A revista era editada mensalmente pelo Departamento de relações Públicas da Icomi, com sedes no Rio de Janeiro, Belém e no TFA. Os exemplares ilustrados de suas 36 edições foram distribuídas de forma gratuita.

As análises dos artigos veiculados nesse periódico tornaram possível a elucidação das relação entre Educação e fordismo. O programa educativo icomiano foi pautado no modelo fordista de produção e regulação social, conectado com a política de educação tecnicista reforçada e consolidada no país em meado do século XX. Objetivou-se entender os propósitos dessa educação no contexto de “industrialização” e “urbanização” de parte do TFA, discutindo, compreendendo e construindo uma história da função que o projeto Icomi cumpriu como transmissor de ideologias, particularmente formando para o trabalho e para a vida em família várias gerações de amapaenses.

3.1.1 A Formação para o Trabalho na Escola da *Company Town*

Dentre os motes de exploração capitalista empreendidos pela Icomi veio toda a sua infraestrutura criteriosamente pensada nos padrões fordistas, que regulavam a vida do trabalhador e de seus familiares em favor do capital (HARVEY, 2017). Conforme Aglietta e Harvey (*apud* BEHRING, 2012, p.34) o fordismo era um sistema de produção que:

Supunha a linha de montagem de base técnica eletromecânica, com uma estrutura organizacional hierarquizada e uma relação salarial que apontava para a produção em massa, para um consumo de massa, viabilizada por meio dos acordos coletivos de trabalho que definiam certa distribuição dos ganhos de produtividade do trabalho. Esta relação salarial também pressupunha um sistema de proteção social a partir do Estado.

Esse modelo econômico característico do pós-1945 trazia a ilusão de liberdade e igualdade, não obstante as relações de força e de poder entre o capital e o trabalhador serem estruturalmente desiguais (FRIGOTTO, 2010). Foi sob essa ilusão que a ideologia burguesa pautou a reprodução de seus interesses de classes nesse período no TFA, colocando em prática um projeto economicamente vantajoso, mas que não atendeu às necessidades dos amapaenses que o ajudaram a florescer. Para Gramsci (*apud* MARTINS e NEVES, 2010) a “hegemonia nasce na fábrica, mas não se restringe a ela, requerendo intelectuais profissionais da política e da ideologia” para disseminarem e naturalizarem os elementos de coordenação, de ordem intelectual e moral que favorecem a burguesia e conduzem ao consentimento do proletariado.

A Icomi inseriu o Amapá na produção industrial de larga escala, ou seja, a partir da segunda metade do século XX, a Amazônia encontrava a organização fordista do trabalho¹⁹. Mecanismo global de acumulação de capital, o fordismo organizava a vida, intervindo nos aspectos mais prosaicos das rotinas dos espaços público e privado. A partir da análise gramsciana é que o termo fordismo ganha este sentido amplo. Braga (2008, p. 16), na Introdução do livro *Americanismo e Fordismo*, de Gramsci, destaca:

Após Gramsci, essa noção deixou de ser uma espécie de sinônimo de trabalho taylorizado – um processo que cria uma camada de administradores-supervisores e de engenheiros destinada a dirigir a produção em seu conjunto, fragmentando-a em uma série de tarefas repetitivas que o trabalhador deve executar disciplinadamente com máxima eficiência – e passou a representar um *modo de vida* – chamado,

¹⁹ O pensamento de desbravar, desenvolver e civilizar, que, segundo Grandin (2010), foi proposto por Henry Ford no início do século XX, década de 20, marca essa experiência amazônica quando as seringueiras são plantadas às margens do Rio Tapajós, afluente do Amazonas. Assim, a construção da cidade Fordlândia, por Henry Ford, trouxe, conforme Washington Post *apud* Grandin (2010, p. 18), “a ‘magia do homem branco’ para o mundo selvagem” da Amazônia. Já a construção das Vilas Amazonas e Serra do Navio, por Augusto Antunes e o projeto ICOMI, nos anos de 1960, trouxeram, segundo Monteiro (2005), expectativas de rápida modernização e desenvolvimento de áreas da Amazônia Oriental brasileira.

posteriormente, de *modo de regulação* ou mesmo de *modelo de desenvolvimento* – que, partindo do chão-de-fábrica, açambarca as dimensões mais íntimas da condição operária (grifos do autor).

Produzir um trabalhador virtuoso, ajustado a novos padrões de produção e consumo passou a ser um dos pilares de sustentação do capitalismo após a Segunda Guerra Mundial, ainda que isto já fosse ensaiado antes dela. O fordismo disciplinou a força de trabalho e o modo de vida do trabalhador com o intuito de otimizar a acumulação de capital. Esse processo de disciplinarização foi demorado e não necessariamente eficaz em toda parte (HARVEY, 2017). Conforme já destacamos, o projeto Icomi tinha também o intuito de moldar a vida dos trabalhadores para instituir práticas individuais e coletivas condizentes com o trabalho disciplinado, sedentarizado e maquinizado.

Neste sentido, as escolas administradas pela empresa buscavam, por meio de seu programa pedagógico, formar uma nova geração de trabalhadores saudáveis, devotados à vida em família, ao trabalho e à pátria. Desse modo, argumentamos que, em última análise, o programa educacional icomiano fora posto em prática para subordinar os trabalhadores aos interesses do capital. Nos anos de 1960, conforme Saviani (2013, p. 365), colocava-se em prática no Brasil a teoria de capital humano, cujos corolários eram “máximo resultado com mínimo de dispêndio” e “não duplicação de meios para fins idênticos”. No início da década de 1970, ocorreu a aprovação da Lei n. 5.692/71, que buscou estender a tendência produtivista a todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial.

De acordo com Saviani (2013), ao se basear “no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista intercede a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional”. A formação para o trabalho visava a reprodução das relações capitalistas de produção. Segundo Kuenzer (2011, p. 32) é:

Imperativo buscar no sistema produtivo a compreensão de como o capital educa o trabalhador. A história da formação do trabalhador no capitalismo é a história de sua desqualificação, fato este apontado por Marx e que permanece encoberto nas obras dos economicistas burgueses, cujo o discurso é o da qualificação como resultado do desenvolvimento do capitalismo. Para explicar essa história, Marx remonta ao surgimento da produção capitalista como um modo peculiar de produção, caracterizado por determinadas relações de produção que trazem, como um dos resultados, a exploração do trabalho humano e a sua alienação.

Com vistas à formação do trabalhador virtuoso (orientado pela ética do trabalho)²⁰, a Icomi ofereceu aos seus operários (e aos filhos deles) educação técnica por meio de acordo com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), que, em regime de cooperação, ofertava ensino e treinamento profissional, em um compromisso que estaria em vigor por dois anos, passível de prorrogação por igual período (AMAPÁ. *Icomi-Notícias*, 1964, p.5 – 1. ed.). O acordo facultava à Icomi a retenção de 80% de sua contribuição para o Senai, que aplicaria tal recurso em “cursos de **adestramento** do pessoal, na formação de artífices, na promoção de conferências e outros meios de aperfeiçoamento técnico de seu quadro funcional” (grifo nosso).

Na mesma página, destaca-se a formação técnica à distância de José Bandeira da Silva, um servidor da empresa que demonstrava interesse em aprofundar seus conhecimentos profissionais. Dessa forma, por “iniciativa própria” fizera o Curso Técnico Prático de Mecânica Automotriz Industrial e Diesel, por correspondência, pela *National Schools de Los Angeles* (Califórnia). Este curso que teria a duração normal de 5 anos, foi realizado pelo empregado em 22 meses. Este mesmo funcionário seguiu sua vida formativa técnica em cursos para mecânicos em outros espaços, como, por exemplo, a Fábrica da Mercedes Benz, localizada em São Bernardo do Campo, em São Paulo.

Em 1965, mais um programa de treinamento foi registrado nas páginas da revista. Em consonância com o convênio entre Senai-Icomi, cumprido em Santana e Serra do Navio, realizou-se o curso de lubrificação, com efetiva participação de diversos integrantes dos setores operacionais e de manutenção da empresa. O curso contou com uma parte teórica, “ministrada em sala, sendo cada aula sucedida de projeção cinematográfica sobre os diversos assuntos tratados, tais como óleos usados em motores a explosão; contaminantes”, entre outros. A parte prática permitiu o contato com “filtração e testes de óleos para transformadores; carregamento, montagem e regulagem dos rolamentos de um cubo de rodas”. O instrutor foi o engenheiro Allan Bennett, da Texaco em Belém. Assim, “todo o programa foi cumprido em 18 dias, ou sejam 90 horas de instrução, para um total de 766 homens/hora. O índice de frequência atingiu no final do curso a 88,4%” (AMAPÁ. *Revista Icomi-Notícias*, 1965, p.6 – 14. ed.).

O treinamento do programa cumprido no ano anterior pelo recém criado Centro de Treinamentos da Companhia, no Amapá (CT), atingiu seus objetivos tanto no que contemplou

²⁰ De acordo com Gomes (1982, p.152), no cenário da busca pelo desenvolvimento e do progresso do país, articulou-se uma política de combate à pobreza, que estaria centrada justamente na promoção do trabalho. Diante disso, era necessário “promover o homem brasileiro e defender o progresso e a paz no país eram objetivos que se unificavam em uma mesma meta: transformar o homem em cidadão/trabalhador, responsável por sua riqueza individual e também pela riqueza do conjunto da nação. O trabalho, completamente desvinculado da situação de pobreza, seria o ideal do homem na aquisição de riqueza e cidadania.”

a formação como o aperfeiçoamento de pessoal. O CT provou sua capacidade ao cumprir o acordo que a Icomi firmou com o Senai para esse fim, promovendo quatro cursos, a saber: formação de operadores cinematográficos, leitura e utilização de instrumentos de precisão, aperfeiçoamento em manutenção de mesas telefônicas e auxiliares de escritório (este último com maior índice de frequência). Os quatro cursos objetivaram o mais completo sucesso da formação técnica dos quarenta empregados que deles participaram. Com essa experiência, em 1966, um intenso programa de atividades foi planejado para atender aos múltiplos pedidos das superintendências destinados à formação técnica dos trabalhadores icomianos (AMAPÁ. Revista *Icomi-Notícias*, 1966, p.10 – 25. ed.).

Percebemos que os esforços para formar o trabalhador icomiano eram diversos. Inculcar novos valores e anseios trabalhistas era um dos principais pilares da educação promovida pela empresa, que buscou e conseguiu implantar no TFA um moderno sistema de trabalho maquinizado, capaz de mexer nas estruturas tradicionais do trabalho local, considerando que, segundo a própria empresa, essas formações eram proporcionadas para seus funcionários, mas com espaço aberto às participações de outros trabalhadores das adjacências. Dessa maneira, o treinamento era uma preocupação constante dos que dirigiam a Icomi no TFA, “pois a busca pelo melhoramento e aperfeiçoamento profissional dos empregados da Companhia era um dos objetivos mais perseguidos pela empresa”. Na edição de número 33 (1966, 14), a revista *Icomi-Notícias* evidencia a formação de Fernando Ribeiro Filho, no curso de Desenho Técnico Mecânico do Senai em Belém, sendo o 1º colocado da turma. Na mesma página, cita-se João Menezes de Araújo, que cursou Eletricidade Industrial em Santana, em um treinamento interno no TFA.

Os treinamentos eram uma preocupação constante, a educação icomiana para o trabalho foi uma das máximas da Icomi, que buscava aperfeiçoar o trabalhador para que melhor atendesse às demandas industriais. Assim, em 15 de março de 1967, os funcionários da Icomi se submeteram a um período intenso (e já testado) de treinamento interno em nível de supervisão, adotado pela Divisão de Manutenção da Companhia no Amapá. Esse programa de treinamento interno tinha o objetivo de dotar os funcionários da Companhia de maior produtividade em suas funções (AMAPÁ. *Icomi-Notícias*, 1967, p.16 – 34. ed.). A pedagogia tecnicista trazia como máxima no seu sistema formativo: tornar os trabalhadores mais operativos, para que os lucros das empresas fossem mais acentuados. Formava-se para a vida produtiva de trabalho, não para as transformações sociais. Em última instância mudava-se o modo de vida das pessoas em prol do capital e não para lhes dar bem-estar.

Dessa forma, o trabalho nas vilas (*company towns*) figurou nas páginas da revista *Icomi-Notícias* em suas 36 edições. Concebido como algo realizado em prol do progresso do TFA, o trabalho era representado por meio de imagens de operários felizes, que se sentiam valorizados em suas atividades laborais e com suas famílias diariamente cuidadas pela empresa. Consideramos que família/trabalho constituem um binômio basilar dos exemplares da revista, pois os dois termos sempre aparecem correlacionados, representando uma relação harmoniosa em todas as edições, sobretudo na coluna denominada “*Em destaque*”.

Destacam-se os registros dos momentos da vida familiar e do trabalho de dois operários da Icomi: Barnabé – encarregado do serviço de transporte fluvial de Serra do Navio – que casou-se em 1962 com D. Noemia Rodrigues Bahia; e Ildelfonso dos Santos – o Malagueta – que foi admitido como vigia de acampamento, e passou a encarregado de vigilância, casado com D. Nilda Pinto dos Santos. Ambos foram postos em evidência pelo trabalho considerado exemplar e pela vida familiar “estruturada” que teria sido proporcionada em grande parte pelo suporte dado pela empresa aos seus trabalhadores e familiares (AMAPÁ. *Icomi-Notícias*, 1964, p.7 – 12. ed.).

Como destaque, também foi apresentado Roberto de Miranda Serra, que iniciou a sua experiência de trabalho na Icomi como eletricitista em Pôrto Platon, no ano de 1955. De 1957 a 1963 trabalhou em Serra do Navio e posteriormente em Santana, na função de supervisor da seção de eletricidade. Serra consumou a sua segunda núpcia com Dirce Lúcia Dias Serra. Os filhos de seu primeiro casamento moravam com ele e todos estavam matriculados na Escola Primária de Vila Amazonas. Segundo o periódico icomiano, nos momentos de lazer este operário gostava de ouvir música, ler, ir ao cinema e ao Clube para dançar. As férias eram com toda a família em Belém, sua terra natal (AMAPÁ. *Icomi-Notícias*, 1965, p.13 – 13. ed.). Todo o apoio dado para a formação e aperfeiçoamento do trabalhador partia do pressuposto de que ele deveria ter uma vida integrada à totalidade social por meio do trabalho e da família, pois, conforme a revista da empresa, eram esses homens em formação que “cavavam no chão o minério que vinha promovendo o progresso do Território” (AMAPÁ. *Icomi-Notícias*, 1966, p.4 – 26. ed.).

As instruções perpassavam ainda outros universos que não o mecanizado. A Icomi, que educava o seu trabalhador dentro das fábricas, também “preocupava-se” com a formação que ele recebera dentro dos muros da escola e, com isso, a formação do docente, trabalhador também da empresa, era muito importante. Dessa forma, o Curso de Formação e Atualização de Professores do Ensino Médio, promovido pela Diretoria do Ensino Secundário do TFA, em meio convênio do Governo do Território com a Cades – Companhia de Aperfeiçoamento e

Difusão do Ensino Secundário –, contou com o apoio da Icomi. Para esta formação, inscreveram-se 129 candidatos. O curso contou com o apoio de um grupo de professores do sul do país, que vieram para o TFA para essa finalidade (AMAPÁ. *Icomi-Notícias*, 1965, p.21 – 13. ed.).

Destarte, os princípios indispensáveis do modo de regulação fordista, a “‘repressão’, familiarização’, ‘cooptação’ e ‘cooperação’” (HARVEY, 2017) são assim fortalecidos no eixo trabalho/família, em detrimento dos modos e vivências locais, que passam a ser atacados em prol do novo *modus vivendi*. Para tanto, métodos de consentimento ativo para moradores das vilas e trabalhadores foram adotados pela empresa, como a construção de uma vida em família e as ações sociais politicamente corretas. No caso das ações icomianas, o consentimento ativo se deu por meio das mudanças culturais que foram sendo “naturalizadas”, com a suposta maior participação dos colaboradores nas benesses do sistema produtivo e pela prática assistencialistas da empresa.

3.1.2 “Colocando em Prática a Função Social do Capital”: a Vida na Icomi e a Educação para a Família

A vida em família, segundo os articulistas da revista *Icomi-Notícias*, era movida por anseios de integração social. As festividades relacionadas à família tinham sempre destaque nas suas edições, como noivados, casamentos, dia das mães, festas natalinas, a rotina das senhoras que moravam nas vilas, as moradias dessas famílias, tudo visando demonstrar que as rotinas das pessoas estavam inteiramente integradas ao ideal de progresso pessoal e familiar. Era um modelo familiar construído para “transformar o presente da natureza em fonte de progresso” no Amapá (AMAPÁ, *Icomi-Notícias*, 1964, p.2 – 6. ed.), fazendo com que a luta pelo melhor aproveitamento de seus recursos naturais demudasse esse pedaço de “Amazônia Misteriosa” em objeto de curiosidade e de interesse para investidores do mundo inteiro (AMAPÁ, *Icomi-Notícias*, 1966, p.2 – 30. ed.).

A educação icomiana escolar objetivava “ensinar aqueles que tinham necessidade de aprender” desde o letramento até os valores sociais e morais. A empresa controlava da ida dos pais às reuniões periódicas nas escolas, até o cumprimento dos programas de higiene escolar, comandados pela Divisão de Saúde da empresa, vigiando para que todos os alunos fossem submetidos aos exames periódicos. De acordo com a *Icomi-Notícias*, a escola “não é apenas uma instituição eficiente na difusão do ensino como uma peça indispensável na vida. É antes

de tudo querida e cumpre realmente aquela função complementar do lar que dela se deseja” (AMAPÁ. *Icomi-Notícias*, 1964, p.3 – 1. ed.).

Este lar deveria ter seus laços afetivos constantemente fortalecidos. Entre os valores presentes na educação familiar reforçados pela Icomi estavam as atividades assistencialistas e filantrópicas, que segundo a empresa, também contribuiriam ao progresso do Território, uma vez que “o cunho assistencial que caracteriza as atividades da Icomi, numa demonstração de como os seus realizadores tornam prática a função social do capital, elevam a contribuição da empresa ao progresso do Território a um ponto inalienável, no que diz respeito ao homem” (AMAPÁ. *Icomi-Notícias*, 1964, p.28 – 3. ed.).

Assim, ganha destaque o trabalho da Assistência Social das Senhoras de Vila Amazonas (Assvam), organização formada pelas “damas da sociedade” de Santana e Serra do Navio. A Assvam prestava auxílio social a crianças pobres, distribuindo merenda (pão, leite, Nescau, aveia e doces) e uniformes (AMAPÁ. *Icomi-Notícias*, 1964, p.21 – 3. ed.). Conforme as descrições realizadas, destaca-se que a educação icomiana era uma “educação para o consenso” (SHIROMA e SANTOS, 2014) em torno de ideais como desenvolvimento, progresso e assistência social.

A rotina educacional dos funcionários e de seus filhos era alvo de recorrentes registros. Desde o primeiro exemplar da revista, de janeiro de 1964 até o 36º, de julho/agosto de 1967, foi possível perceber inúmeras notas sobre os momentos de construção e aperfeiçoamento de conhecimento de ambos, com cuidados voltados à instrução e à saúde, que os considerava a partir de então, “aptos a ocupar o lugar que lhe está reservado nos novos empreendimentos exigentes de gente capaz” (AMAPÁ. *Icomi-Notícias*, 1964, p.2 – 1. ed.). Os funcionários e familiares, por exemplo, tinham aulas do Curso Supletivo Noturno nas Escolas Primárias das Vilas e nas solenidades organizadas pelas Escolas, a presença da família era indispensável, pois os discursos cerimoniais reforçavam a importância dessa instituição para uma formação de qualidade (AMAPÁ. *Icomi-Notícias*, 1964, p.6 – 2. ed.). Desse modo, a família icomiana deveria ser dotada de homens, mulheres e futuros adultos capazes de dar andamento aos empreendimentos da empresa, e a empresa cuidava para que essa formação fosse garantida em conformidade com a sua ideologia.

Os registros de casamento figuravam nas páginas da revista. Na edição de número 1, por exemplo, registrou-se o matrimônio do Sr. José Maria Fonseca Gomes (trabalhador da Divisão de Materiais) com a senhora Ely Pinheiro Gomes, celebrado pelo Padre Damião Cordi, Vigário de Porto Grande. Já no exemplar de número 2 aparecem informações concernentes ao matrimônio do maquinista Manoel Tibúrcio Filho com a Maria Catarina Dantas. Essas

cerimônias foram mencionadas em todas as edições da revista, demonstrando o quanto a instituição familiar oficialmente instituída – com certidões religiosas e cartoriais – era prezada pela empresa.

Assim como a instituição do “casamento” era muito importante, os lares dessas famílias também eram. Diante disso, um concurso para escolher “a melhor casa do semestre” foi promovido pela empresa em 1965, entregando prêmios aos vencedores. A empresa visava estimular nas donas de casa que residiam em suas vilas, o gosto pelo lar. As casas que entravam no concurso eram visitadas, após sorteio, por uma comissão composta por integrantes do Departamento de Vilas, da Divisão de Saúde e uma senhora que representava Serra do Navio ou Vila Amazonas, dependendo de onde era o concurso. Os fatores de análise eram: higiene, conservação da casa e dos móveis, limpeza dos quintais, etc. Os prêmios, considerados valiosos, eram máquinas de costura, liquidificadores, completo de louça para mesa e café e outra utilidade (AMAPÁ. *Icomi-Notícias*, 1965, p. 5 – 15. ed.).

Por ser uma data de grande relevância para as famílias, a festividade do “Dia das Mães” teve espaço garantido nas edições da revista. Diante disso, evidenciou-se que em 1964 (AMAPÁ. *Icomi-Notícias*, 1964, p.2-3 – 6. ed.):

Com excepcional brilhantismo [...] realizaram-se as festividades comemorativas ao ‘Dia das Mães’ [...]. Tôdas as mães, acompanhadas de seus filhos compareceram às homenagens que lhes foram prestadas naquele grandioso dia e que foram uma programação feliz de *ICOMI-Notícias*. **As mães mais prolíficas, esposas de funcionários ou habitantes das Vilas adjacentes à nossa comunidade de Santana, foram contempladas com prêmios que se constituíam de valiosas utilidades domésticas** (grifo nosso).

Assim, essa data e as programações pensadas e realizadas pela empresa, com colaboração das escolas, enfatizavam o valor da mulher/mãe atrelado ao lar, à família que deveria ser moldada, basilarmente profícua aos planos da Icomi. No ano de 1965 “o sublime dia das mães” é retratado como uma “das mais alegres e afetivas tradições que se firmam nas jovens cidades de Serra do Navio e Vila Amazonas” (AMAPÁ. *Icomi-Notícias*, 1965, p.8 – 18. ed.). Conforme a página em destaque, as comemorações eram realizadas pelas professoras, com o patrocínio de *Icomi-Notícias* e com o entusiasmado apoio de ambas as populações. A festividade foi repleta de homenagens, saudações, discursos e prêmios à “Mãe-Símbolo” de Serra do Navio, a Senhora Geny Andrade Werneck, e a “Mãe-Símbolo” de Santana, a Senhora Célia Almeida da Silva. Essa distinção para as mães que simbolizavam todas as homenageadas do dia, deixa claro em nossas análises que, existia um modelo de mulher a ser forjado nesse momento pela empresa, aquela que ocupava o papel de “rainha do lar” e que era a grande

responsável por conduzir a formação dessa nova geração de trabalhadores, em consonância com os direcionamentos escolares e da empresa.

No ano de 1966 a revista registrou tal festividade, destacando a “festa dentro das festas”, ou seja, “houve uma coincidência. Mas, uma coincidência “feliz”. Neste 1966, o Dia das Mães, que é festa máxima patrocinada por nossa Revista, caiu no mesmo domingo de maio em que se comemorava o XXIV Aniversário da Icomi. As duas festas se juntaram” (AMAPÁ. *Icomi-Notícias*, 1966, p. 12 – 30. ed.). O destaque foi para a tradicionalidade da festa das mães, com prêmios especiais distribuídos tanto em Serra do Navio quanto em Vilas Amazonas, com ênfase na missão que está reservada às mães, formadoras das novas gerações.

Em 1967, “pela quarta vez consecutiva, a *Icomi-Notícias* realizou as festividades comemorativas do Dia das Mães, em Serra do Navio e Vila Amazonas [...]. A colaboração das escolas primárias [...] foi fundamental para que as comemorações obtivessem sucesso” (AMAPÁ. *Icomi-Notícias*, 1967, p. 13 – 35. ed.). O realce dado a essa festividade demonstra o quanto esses valores familiares eram prezados pela empresa. A família icomiana era objeto de muita atenção pois do sucesso familiar também dependia parte do sucesso no trabalho. Lares “estruturados” educariam com mais rigor os futuros trabalhadores da mineradora.

As festas natalinas também ganharam destaque em *Icomi-Notícias*. A organização desta festividade pela empresa era registrada marcando a importância da unidade, fraternidade, afetividade e filantropia entre os trabalhadores da empresa e seus familiares. As edições de número 2 (1964), número 13 (1965) e de número 25 (1966), registraram o desenvolver das ações natalinas da Icomi, que buscava fortalecer os laços familiares. O natal e o ano novo reuniram a empresa “numa única família [...] marcando os seus encontros com a alegria trazida pela esperança de dias ainda melhores [...]. Isto foi o que se viu no Amapá e no Rio de Janeiro, onde foram promovidas festas para a confraternização dos empregados da Companhia” (AMAPÁ. *Icomi-Notícias*, 1966, p. 2-3 – 25. ed.). Em meio as distribuições de brindes, prêmios, trocas de presentes e almoços, a Icomi fazia com que os que com ela trabalhavam se sentissem como numa “festa em família”.

Com o intuito de também mostrar lugares e momentos em família/trabalho dos empregados icomianos, a coluna denominada “Vida na Icomi” esteve presente em todas as edições da revista, apresentando ocasiões que muito elucidam as ideologias da empresa quando afirmam na edição 26 (1966, p. 7) que:

Mais uma vez Vida na ICOMI mostra um lugar onde os empregados da Companhia e suas famílias encontram ensejo para repousar aos fins-de-semana. E a visão de um ambiente tranquilo e fresco, à semelhança desses furos de rio por entre a floresta densa

e velha, é suficiente para dar uma idéia de que o descanso é mais do que sagrado: é medicinal. Vale por um bom remédio para os nervos, depois de uma semana inteira de trabalho em favor do desenvolvimento e do progresso brasileiro. [...] E isso faz com que os empregados da ICOMI digam, depois de tomar conhecimento desses recantos, que o Amapá é uma terra abençoada. Nela os homens podem crescer em constante contato com a Natureza no que ela tem de melhor e de mais aconchegante. As águas, assim, fazem parte da Vida na ICOMI e dão mais vida a todos aqueles que trabalham, pelo Brasil, dentro da ICOMI.

É notório nos escritos dessa coluna a presença da proposta de convencimento do bem-estar social vivenciado por esses trabalhadores, que aliava as “benesses” da empresa com a majestade da natureza local. Observa-se, portanto, o constante esforço da revista *Icomi-Notícias* para combinar discursivamente o crescimento econômico-social com a formação e consolidação da instituição familiar, a fim de mobilizar os trabalhadores em prol da produção e reprodução do capital e do trabalho.

3.2 CONHECENDO ALGUMAS AÇÕES EDUCATIVAS EXTRAESCOLARES DA ICOMI

As atividades educativas desenvolvidas pela Icomi com vista à formação do trabalhador e de seus familiares ocuparam espaços para além dos muros da escola. Essa formação buscava inculcar valores que eram vangloriados nesse contexto histórico, como o amor à pátria e o respeito às leis e normas nos mais diversos espaços sociais.

As atividades aqui apresentadas carregavam a máxima da formação para o respeito à ordem social e a busca do desenvolvimento físico e moral de seus participantes, além do apoio e reverência às realizações da empresa e do governo. Diante disso, selecionamos algumas práticas educativas extraescolares promovidas ou incentivadas pela Icomi, como: o escotismo e bandeirantismo, o esporte e as campanhas educativas desenvolvidas na Vila, para demonstrar alguns momentos dessas ações e o alcance estratégico do envolvimento do trabalhador e da sua família.

3.2.1 O Escotismo e Bandeirantismo

O escotismo foi criado no ano de 1907 com o intuito de reunir meninos e rapazes e fomentar neles a “construção de um caráter”. Esse movimento de estilo educacional voluntário e sem fins lucrativos foi idealizado pelo inglês Robert Stephenson Smyth Baden-Powell que pautou os seus ensinamentos na busca de valores, respeito, amizade, fraternidade, amor à pátria e à natureza. Baden-Powell ensinava conceitos de primeiros socorros, observação, segurança e orientações diversas. Dessa maneira, era oportunizada aos participantes de grupos escoteiros a

socialização de forma disciplinada, pautada em valores morais e cívicos, além do desenvolvimento físico e intelectual (muito instigado por meio dos conhecimentos específicos de cada etapa das atividades que deveriam ser desenvolvidos por eles) (HEROLD JR. e VAZ, 2013).

O bandeirantismo, por sua vez, nasceu a reboque do movimento escotista, em meio a reivindicações femininas para participar dessas atividades. De acordo com Herold Jr. e Vaz (2013), a decisão de Baden-Powell em criar as *Girl Guides* ocorreu após solicitação de um grupo de meninas para participar de um encontro de escoteiros que ocorreu em Londres, no ano de 1909. Assim como o movimento escoteiro espalhou-se pelo mundo, o movimento das *Girl Guides* também teve grande difusão, sendo denominado no Brasil, em 13 de agosto de 1919, como bandeirantismo.

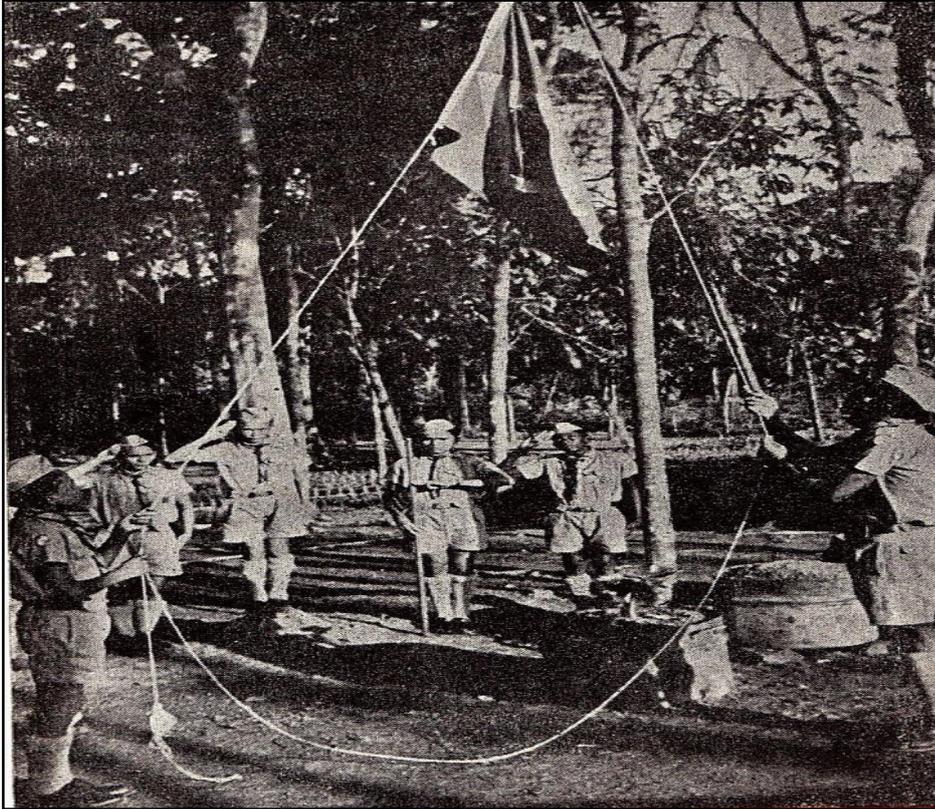
Escoteiros e bandeirantes eram dois movimentos separados, que tiveram o mesmo fundador, mas que não foram pensadas no mesmo momento, e com as mesmas finalidades. Assim sendo, o escotismo nasceu do desígnio de pensar elementos educacionais para a juventude masculina, enquanto o bandeirantismo, nasceu da repercussão do escotismo no mundo. No entanto, ambos estavam pautados na fixação de valores morais e no estabelecimento dos padrões disciplinares sem castigos físicos, mas por meio de hábitos de ocupação que lhes absorvesse a atenção. Dessa forma, Baden-Powell (*apud* SANTOS E SANTANA, 2012, p. 4) esclarece que “o Escotismo é um movimento, não uma organização, e enquanto movimento poderia ser modificado, recomposto com o tempo, com as experiências e com as mudanças.

O escotismo e o bandeirantismo desenvolveram-se no TFA e contaram com grande apoio da Icomi. Considerados movimentos educacionais extraescolares, contavam com muitas crianças e adolescentes na realização de suas atividades, que deveriam ser vetores de “ensinamentos cívico-patrióticos, os bons costumes e o amor ao próximo” (AMAPÁ. *Icomi-Notícias*, 1964, p.3 – 3. ed.), valores basilares para a formação de famílias e futuros trabalhadores obedientes, segundo os referenciais defendidos pela Icomi.

Conforme a 3ª edição da *Icomi-Notícias*, o escotismo do Amapá foi fundado em fins de 1947, por um grupo de entusiastas do qual faziam parte o Professor Mario Luiz Barata, o Capitão Luiz Ribeiro e o Sr. Clodoaldo Nascimento, este último tornou-se chefe regional do movimento amapaense. Desse modo, “aos poucos, o sistema educativo criado pelo general inglês Powell” foi tomando forma no TFA, expandindo-se pelas vilas e municípios, reunindo inúmeras crianças e adolescentes para as suas fileiras, embalados pelos ensinamentos cívico-patrióticos, os bons costumes e o amor ao próximo, princípios fundamentais da sua lei. Contando pouco mais de seis anos de existência, os escoteiros no Amapá ultrapassavam o

número de 300 militantes, divididos em oito grupos, liderados por 20 chefes formados e reconhecidos pela União dos Escoteiros do Brasil. Abaixo, segue o *print 10* da imagens dos escoteiros nessa fase de fundação.

Print 10 – Escoteiros do 8º grupo hasteando a Bandeira



Fonte: AMAPÁ. Revista *Icomi-Notícias*. Rio de Janeiro: Ed. Departamento de Relações Públicas da Indústria e Comércio de Minérios S. A. – ICOMI, n. 3, Março, 1964, p. 3.

Após alguns anos de fundação do escotismo no Amapá, a Icomi passou a dar pleno apoio a todos que desejassem implantar as atividades escoteiras em sua vilas. Serra do Navio foi a primeira a aderir com o “Grupo Tumucumaque”, criado em 10 de março de 1960, sob a liderança de do professor de Educação Física José Paulo Rizzo. Na Vila Amazonas, o escotismo data de 27 de junho de 1963, fundado pelo chefe Hilcias Alves de Araújo, empregado da Icomi e membro de um dos grupos regionais existentes em Macapá. O nome dado a confraria foi “Grupo Escoteiro João Gualberto da Silva da Silva”, em homenagem póstuma ao saudoso escoteiro que um dia lhe teria salvado a vida (AMAPÁ. *Icomi-Notícias*, 1964, – 3. ed.). Em Vila Amazonas surgiu, em fins de 1960, um novo grupo escoteirista. Conforme 3ª edição da *Icomi-Notícias*, (1964, p. 3), tratava-se da “Companhia de Bandeirantes denominada ‘Alice Déa Carvão Nunes’, fundada em 4 de dezembro do ano findo pela Sra. Herta Butschowitz, escoteira austríaca, que é sua chefe perante o Distrito de Bandeirantes do Amapá e a Federação Brasileira

das Bandeirantes”. Podemos observar o bandeirantismo em sua fase inicial no TFA, conforme o *print 11* a seguir.

Print 11 – As Bandeirantes, ainda sem uniforme, exibem as flâmulas de suas patrulhas



Fonte: AMAPÁ. Revista *Icomi-Notícias*. Rio de Janeiro: Ed. Departamento de Relações Públicas da Indústria e Comércio de Minérios S. A. – ICOMI, n. 3, Março, 1964, p. 3.

A sede das atividades bandeirantes funcionava na residência da Sra. Herta. Com menos de um mês de sua fundação o grupo já contava com 32 inscrições entre moças de 15 e 16 anos. As bandeirantes integravam as patrulhas: “Margarida”, “Orquídea”, “Tulipa”, “Lírio”, e “Vitória Régia”. Para o ingresso nessa ala do movimento, fazia-se necessário escrever uma carta para a Sra. Herta, antes do alistamento, justificando por quais os motivos desejam se tornar bandeirantes nessa organização considerada a ala feminina do escotismo.

As atividades escoteiras possuíam um valor filantrópico para a Icomi, pois prestavam auxílios à sociedade. Os escoteiros eram vistos como: “intrépidos, solícitos e dotados de um desprendimento invulgar, eles sabem evitar acidentes, combater princípios de incêndio, prestar socorros de emergência a feridos, salvar a vida dos que estejam em perigo”. Os escoteiros eram vistos como aqueles que sempre praticam boas ações. Em Vila Amazonas, por exemplo, os moços que integravam o escotismo, mostravam o seu valor atendendo ao Departamento de Vilas, à Divisão de Saúde e até ao Departamento Social do Santana Esporte Clube nos dia festivos.

Na edição de número 8 foi noticiado a vinda dos “Chefes Bandeirante ao TFA”. Esta visita se deu com o intuito de propagar o “Bandeirantismo” não apenas nas Vilas residenciais, mas em todo o Amapá. Dessa forma, a Icomi estimulou por todos os meios a seu alcance o movimento “sadio das Bandeirantes”. Fundações de núcleos, concessão de uniformes, viabilização da ida a Macapá, Santana e a Serra do Navio da chefe Geral das Bandeirantes no Brasil, D. Edelvira Fernandes, bem como de outra grande autoridade do movimento, D. Maria Angélica Mattos, ocorriam com o objetivo de promover o progresso das “Bandeirantes” no Amapá (AMAPÁ. *Icomi-Notícias*, 1964, p.22 – 8. ed.).

Na edição de nº 9 do ano de 1964, a *Icomi-Notícias* destacou o ingresso entusiasmado da juventude amapaense no bandeirantismo. O contingente feminino estava estimado em 150 jovens, todas alunas das Escolas de Vila Amazonas e Serra do Navio. Vislumbra-se um crescimento desse contingente com o ingresso de moças de outras localidades. O bandeirantismo buscava inculcar nas meninas sentimento de solidariedade humana, além de princípios morais coletivos, estimulando o conhecimento de primeiros socorros e preceitos de segurança, que vinham se espalhando pelo mundo inteiro.²¹

Com a chamada “Fogo de Conselho Bandeirante” foi noticiada a vinda e permanência no TFA a convite da Icomi, da Bandeirante Gilda Ford Bastos de Oliveira, da FBB. Esta dividiu as suas atividades entre Vila Amazonas e Serra do Navio, promovendo reuniões de chefes Bandeirantes naquelas comunidades. O objetivo era orientar os participantes por meio de material audiovisual, palestras e debates, contemplando temáticas como: finalidade, método, organização nacional e internacional do bandeirantismo, além de princípios básicos do seu desenvolvimento. A edição destacara que “a visita feita pela representante da Federação Bandeirante do Brasil proporcionou mais um contato útil entre as dirigentes do movimento do Amapá e o órgão central do bandeirantismo, ao qual o nosso está oficialmente ligado” (AMAPÁ. *Icomi-Notícias*, 1964, p.17 – 12. ed.).

Os dois programas eram considerados uma escola de civismo, com integral apoio da mineradora²². Portanto, o civismo estava relacionado ao culto de amor à pátria, exercitado de

²¹ No caso do Amapá, o progresso do movimento levou à criação de um Distrito Bandeirante, oficialmente instituído pela Federação Bandeirante do Brasil, e a sua chefia foi confiada à Professora Osvalda Rodrigues Mendonça, que a exerceu com o auxílio das colegas Marlene Bangoin, Lulico Ohara, Neide Cechimato, Clícia Benjamin César e Laís Curchatuz, duas primeiras da Escola de Vila Amazonas e as demais da de Serra do Navio (AMAPÁ. Revista *Icomi-Notícias*, 1964, p.14 – 9. ed.).

²² Nesse sentido, “a mais expressiva de todas as concentrações escotistas até hoje verificadas no Território Federal do Amapá, reunindo discípulos de Baden Powell vindos do Rio e de Belém para se juntarem aos seus companheiros de Macapá,” contou com irrestrita ajuda da empresa. A sede da Região dos Escoteiros do Amapá foi escolhida para a realização dos cursos preliminares de adestramento a escotistas de alcatéia (lobinhos) e tropa, que foram realizados na sede campestre do Manganês Esporte Clube. (AMAPÁ. Revista *Icomi-Notícias*, 1965, p.16-17 – 14. ed.).

forma intensa e hábil. Na sede ou no acampamento os ensinamentos ministrados “adestram os jovens preparando-lhes o espírito e fixando a personalidade. O respeito aos Chefes e a confraternização entre companheiros dá sentido de formação social que deve reinar tanto nas pequenas, como nas grandes coletividades”. (AMAPÁ. *Icomi-Notícias*, 1965, p.17 – 14. ed.). Assim, os conhecimentos construídos e trocados nas atividades escotistas visavam preparar o homem para lutar fora do lar, embalado na emblemática saudação escoteira: “sempre alerta” pelo bem do Brasil.

3.2.2 “Salve” o Santana Esporte Clube

A Icomi entendia o esporte como uma ferramenta pedagógica capaz de agregar valor à Educação, ajudando no desenvolvimento das necessárias competências para a formação pessoal e para a cidadania. Diante disso, os investimentos e incentivos ao esporte eram grandes, sendo o esporte percebido como uma manifestação cultural que ensejava a socialização e a qualidade de vida. Os investimentos eram feitos nas modalidades como o futebol, vôlei, basquete, atletismo, ciclismo, dentre outros, com o intuito de proporcionar lazer aos seus colaboradores e garantir também por meio da prática esportiva saúde e disposição para que pudessem ser mais eficientes em suas atividades laborais.

Nesse sentido, por meio das manchetes do periódico da empresa, iremos dar destaque a uma modalidade esportiva, o futebol, realçando os feitos e alguns membros do Santana Esporte Clube (S.E.C.), que era composto por funcionários da empresa. Do primeiro ao último volume da *Icomi-Notícias* as atividades esportivas sempre tiveram um espaço e os feitos do S.E.C se apresentavam em evidência. Vale ressaltar que não é nossa intenção tecer discussões sobre a história do Clube ou enumerar quantos funcionários da empresa por ele passaram. O objetivo é dar destaque ao grande incentivo e à notoriedade que a prática esportiva recebeu da Icomi, pois dentro do seu amplo controle de corpos e mentes, as atividades desportivas se apresentavam como possibilidade de instrumento pedagógico capaz de gerar socialização, construção de valores sociais e éticos, e ainda recreação e lazer colaborando com o sentimento de bem estar social entre os trabalhadores. Daí a grande importância das atividades esportivas no mundo do trabalho icomiano.

A primeira edição destacou o tricampeonato do S.E.C., afirmando que cometeriam grande falta se, no primeiro número da revista, a conquista do clube santanense não fosse noticiada. “De todos os títulos, um tricampeonato (1960-61-62) é sempre o mais almejado, o mais festejado. Uma agremiação, muitas vezes conquista quatro, cinco ou mais

campeonatos, mas a melhor festa, a maior alegria é a conquista do terceiro” (AMAPÁ. *Icomi-Notícias*, 1964, p.21 – 1. ed.). A “ostentação” do tricampeonato seguiu após uma árdua e brilhante campanha, vencendo os dois turnos do campeonato oficial da cidade. Segue abaixo o *print 12* que apresenta o time tricampeão.

Print 12 – O esquadrão do Santana, Tricampeão em 1963



Fonte: AMAPÁ. Revista *Icomi-Notícias*. Rio de Janeiro: Ed. Departamento de Relações Públicas da Indústria e Comércio de Minérios S. A. – ICOMI, n. 1, Janeiro, 1964, p. 21.

Para esta conquista, o S.E.C. contou com a colaboração dos seguintes dirigentes: Michel Abrahão (Presidente) e José Chagas Lara (Diretor de Futebol); Técnicos: Wenceslau do Espírito Santo, no primeiro turno e Juarez Maués no final; Jason Cardoso (massagista); atletas: Wanderley, Vasconcelos, Esmaelino, Sabá, Maranhão, Mundico, Nilton, Palito (artilheiro do campeonato), Côco, Castanhal, Ceará, Álvaro, Curió, Carlito, Moacir, Olivar, Walmir, Ruy, Joãozinho, Guilherme, Sussu, Saraiva e Pedro Bala, este tragicamente desaparecido e o único que não comemorou o título que ajudou a conquistar. Em fevereiro de 1964 foi designado o ganhador do título de melhor atleta do ano de 1963, que foi dividido coletivamente com todos os membros do S.E.C que com raça e muita classe, conquistaram o tricampeonato amapaense (AMAPÁ. *Icomi-Notícias*, 1964, p. 23 – 2. ed.).

O Santana Esporte Clube tinha uma equipe de aspirantes, fundada em 1955 com o nome de “Santaninha”. Como na categoria não se disputavam campeonatos, em competições amistosas, o Santaninha (reserva do “Canário Amapaense”) se destacava no cenário esportivo do TFA, substituindo, por vezes, a equipe principal, com real mérito. Em 1963 foi instituído o campeonato de aspirantes e o Santaninha apareceu logo como forte candidato ao título e foi a

equipe campeã invicta no primeiro turno, tendo como artilheiro do time e do campeonato o jogador Acemir (AMAPÁ. *Icomi-Notícias*, 1964, p. 25 – 3. ed.).

O desfile da equipe do Santana também ganhou destaque na 3ª edição da revista, na qual se lia: “o Santana não vence somente em futebol”. A manchete evidencia a participação há dois anos do Clube nos desfiles de sete de setembro, com “brilho invulgar” e ressalta que é “opinião unânime que, se houvesse classificação entre os clubes participantes dessas solenidades, o Santana seria vencedor, pela perfeita organização do conjunto dos seus atletas de ambos os sexos e ainda pelo entusiasmo com que os mesmo costumam apresentar-se” (AMAPÁ. *Icomi-Notícias*, 1964, p. 27 – 3. ed.). Percebemos que nesse contexto de comemoração da Semana da Pátria eram enfatizadas características que a pedagogia esportiva tinha obrigação de desenvolver nos atletas/trabalhadores icomianos: perfeita organização, que só seria possível para quem sabia trabalhar em equipe; entusiasmo, para garantir boa vontade e disposição nas tarefas a serem desempenhas e ainda demonstrar satisfação/felicidade.

Segundo Teixeira (1999), o Esporte assume um aspecto recreativo quando é usado como lazer, em que o praticante não se preocupa com a vitória e assume um aspecto formativo, ou seja, pedagógico, quando é voltado ao rendimento e competição, visando a vitória como objetivo final. As metas dessa pedagogia esportiva se encaixavam nos propósitos do programa educacional icomiano, que se fazia atuante também fora das escolas, visando fortalecer valores e atitudes ligadas ao rendimento e à competição.

A edição de abril de 1964 noticia a criação do Departamento Infantil do Santana, coordenado pelo senhor Antonio Trevisani (Diretor de Esportes do Santana), para promover, junto às crianças, o desenvolvimento da “prática do futebol de maneira racional”. Cerca de 30 “pibes”, todos filhos de funcionários da empresa e moradores na Vila Amazonas ou vizinhanças, passaram a fazer parte da “Escolinha do Santana”. O material necessário foi comprado e entregue ao preparador técnico da garotada, Gutemberg Menezes. Coube a Trevisani permanecer supervisionando o departamento infantil, mas a direção técnica foi confiada ao jovem Eduardo Barata dos Santos, o conhecido Manga, do quadro do S.E.C., uma vez que Gutemberg ficou impossibilitado de continuar.

Nesse espaço formativo para o desenvolvimento esportivo, a assiduidade da meninada aos treinos e o aproveitamento ganhavam destaque. Das 15 partidas disputas com equipes de clubes congêneres, “12 vitórias soberbas foram comemoradas pelos pequenos atletas santanenses e somente três derrotas incluídas no passivo. Craques mirins já pintam como esperança, para em um futuro bem próximo, envergarem a camisa canarina do Santana”

(AMAPÁ. *Icomi-Notícias*, 1964, p. 27 – 4. ed.). Os jovens atletas eram apontados como motivo de esperança para o S.E.C.

Em cada número da *Icomi-Notícias*, na seção “craque do mês”, era focalizado um craque de futebol atuante em um dos clubes da empresa, de Santana ou de Serra do Navio. Na revista de número 1, o contemplado foi José Domingos dos Santos Neto (Palito), pertencente ao S.E.C. Palito trabalhava na Icomi, na Divisão do Porto, como operador de Marion, era casado, pai de um menino, morava em Vila Amazonas e se dizia muito satisfeito. Na revista de número 3, o craque do mês foi Sebastião Pereira da Silva (Sabá). Este jogador do S.E.C. também era funcionário da Icomi, desempenhando as suas funções na Divisão do Porto, era casado, pai de cinco filhos e residia em Macapá, bairro do Trem. Na edição de maio de 1964 o título de craque do mês foi de Olivar Alves Pinto (Olivar), jogador do S.E.C., “colaborador” da Icomi no setor de Divisão de Contabilidade, casado e pai de três filhos, que eram a alegria da casa. As demais edições seguem com os destaques, alternando os craques do S.E.C. e do Manganês Esporte Clube, de Serra do Navio.

Ante o exposto, ratificamos o esforço da empresa de se fazer presente em todos os campos possíveis, ampliando assim o raio de alcance de seu programa educativo. Buscando orientar a vida profissional e pessoal de seus operários, a Icomi investia para que o tempo do não-trabalho pudesse ser preenchido com atividades que não traissem suas diretrizes e ambições produtivas. A educação escolar e extraescolar concorreu para que o Projeto Icomi tivesse um corpo de pessoal bem disciplinado e disposto, conforme o que era desejado pela empresa. Dentro desse cenário, portanto, o escotismo e o esporte colaboravam com a formação integral dos sujeitos, lhes possibilitando a aquisição de habilidades físicas e sociais, mas também conhecimentos, atitudes valores que eram necessários na vida privada, mas também no mundo do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O programa educacional icomiano teve a finalidade moldar trabalhadores para atender às demandas da produção disciplinada e maquinizada de manganês. Tal programa foi desenvolvido com forte apelação para a “necessidade de desenvolvimento e progresso” da Amazônia amapaense. Dessa forma, destacamos o processo de uma modernização nos moldes autoritários e a importância da Amazônia para o nacional desenvolvimentismo a partir da década de 1940. Esse modelo desenvolvimentista buscou confrontar o “dinamismo do sistema capitalista” com a suposta “imobilidade primitiva” da Amazônia e de seu povo, e esteve correlacionado a um necessário desenvolvimento ancorado no crescimento demográfico, que conduziria áreas como a do TFA a um aumento de seus indicadores econômicos e sociais.

A Amazônia ainda era percebida na segunda metade do século XX como uma área problema e permanente desafio ao capital. Dessa forma, na visão hegemônica, suas terras eram ideais para a aplicação de investimentos, que lograriam “perceptíveis” mudanças nos aspectos econômicos, sociais e culturais. No entanto, as características e repercussões desse desenvolvimento não se enraizaram e tão pouco conseguiram levar o “bem-estar” a todos os amapaenses, devido priorizarem a demanda global mercadológica em relação ao minério de manganês. Outro aspecto relevante desse projeto foi a forma arbitrária e etnocêntrica com que desconsiderou os modos de vida locais, por serem diferentes dos “padrões modernos”.

O projeto Icomi trouxe ainda para o Território Federal do Amapá, conforme a primeira edição da revista *Icomi Notícias* (de 1964), um pioneiro programa pedagógico, cujo propósito era formar para a “vida em família, para o trabalho e para bem servir a pátria”. Esse programa esteve conectado às políticas educacionais nacionais e foi operado inicialmente em salas de aulas provisórias, instaladas em acampamentos temporários, com mudanças estruturais significativas a partir de 1959 e 1960, com a construção das escolas elementares, em Serra do Navio (Esnav) e Vila Amazonas (Esvam), esta última com funcionamento entre 1960 a 1984.

Como uma das formas apontadas para solucionar a problemática necessidade de desenvolvimento, a Icomi propagava a máxima de que “na sala de aula estava o futuro de uma região”, formando nesses espaços gerações novas, que contaram com um “olhar de primeira importância” para o progresso regional. As dificuldades encontradas na implantação deste programa educativo iam desde a escassez de “recursos humanos” (principalmente, o corpo docente vinha de outros estados) até a distribuição demográfica amazônica, considerada de caráter peculiar (AMAPÁ. *Icomi-Notícias*, 1967, p. 17 – 36. ed.).

A *Icomi-Notícias* desempenhou um papel importante na busca da superação dos óbices que afastavam o TFA da realidade moderna de outros estados do país. Em todas as suas edições foi possível contemplar o discurso institucional ora sobre essas necessidades, ora sobre os feitos da empresa para superá-las, principalmente nos campos da Educação e da saúde, que eram fundamentais para forjar o trabalhador virtuoso, que deveria ser instruído (capacitado) e sadio. Esta revista foi uma das grandes disseminadoras dos feitos do programa educacional icomiano, com destaque para o espaço escolar, o corpo diretivo, os professores e os alunos. Não podemos deixar de mencionar as campanhas educativas realizadas nas Vilas em prol de um modelo familiar a ser seguido e ainda as atividades escotistas, bandeirantes e esportivas que compreendiam o raio das atividades pedagógicas da empresa fora dos muros da escola.

Dessa forma, a *Icomi-Notícias* foi uma ferramenta capaz de disseminar o discurso do “eterno colonizador” dos espaços amazônicos – povoar, civilizar e desenvolver, fomentando a construção de uma memória coletiva centrada na ideia de que uma “nova geração de amapaenses” estava sendo formada nas escolas. Todavia, as verdadeiras intenções desse grande projeto educativo não ficavam evidentes nas páginas da revistas.

Assim, as escolas e as atividades extraescolares integravam um sistema educacional que abrangia, além das salas de aula, várias formas de disciplinarização da vida do trabalhador e de seus familiares. A regulação social condizia com o modelo fordista de acumulação e com a vertente pedagógica tecnicista, que marcara a Educação brasileira entre 1969 e 1980. Este estudo buscou elucidar a forma como as práticas educacionais icomianas eram orientadas pela lógica fordista de regulação da vida, visando à formação do trabalhador na Amazônia amapaense, com abrangência na formação, cooptação e familiarização dos espaços escolares e extraescolares.

Nesses dois campos, a Icomi investiu fortemente na formação de uma mão de obra especializada, disciplinada e patriota no Território Federal do Amapá, incorporando e disseminando o discurso do Estado em defesa de um imprescindível projeto modernizador, civilizador e normatizador. A Esvam, escola da *company town* de Vila Amazonas, teve seu programa educativo implantado e posto em prática para moldar e manter laboriosos os seus alunos, de maneira que todos, funcionários e alunos (crianças, jovens e adultos), pudessem corroborar na prática esse discurso.

Diante desse contexto político educacional, social e econômico, o programa instituído no TFA pela Icomi atendia às normativas nacionais que nesse período estiveram regulamentadas totalmente em favor das grandes indústrias e acúmulo de seu capital. Novas exigências educacionais da industrialização passaram a ser postas em pauta. O mercado de

trabalho queria profissionais capacitados e o programa educacional icomiano buscou fazer com que o produto acabado das suas escolas elementares estivesse de acordo com a formação dos “recursos humanos” que o mercado exigia.

Nesse viés, Romanelli (1999, p. 59) afirma que o capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, “engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que esta produção acarreta”. A autora é categórica ao afirmar: “onde, pois, se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho”. No contexto do fordismo, empresas como a Icomi buscaram formas de proporcionar a escolarização a seus trabalhadores. Para entender a seletividade que se opera nessa escolarização perscrutamos os caminhos da cultura escolar escrita, com foco em documentos cedidos pela Seed/Nioe/AP. Tais registros nos possibilitaram perceber o desinteresse por uma formação humana e fito de criar homens adequados a nova disciplina industrial. Assim, a leitura e a escrita passavam a ter um preço, sendo úteis e benéficas aos que melhor se adequavam as regras, sendo opressora e estigmatizante para os que apresentassem qualquer tipo de dificuldade advinda da escassa demanda social de educação local (LOURENÇO FILHO *apud* ROMANELLI, 1999, p. 60).

Os boletins e relatórios de desempenho, demonstram o quanto os professores eram taxativos com aqueles que não alcançavam os padrões estipulados pela escola/empresa. O “fracasso” do educando ficava estampado nesses documentos por meio de expressões como: “aluno muito apático”, “atenção muito lenta e dispersa”, “criança muito doente”, “desenvolvimento muito fraco”, o que resultava na “reprovação”. As fichas individuais evidenciam que o alunado da Esvam era essencialmente oriundo das famílias de trabalhadores da Icomi, demarcando inclusive a função que o pai ocupava na empresa. Isso expõe o quanto a escola se distanciava do propósito social que dizia ter dentro do TFA. Ela na prática se distanciava igualmente do discurso de “uma escola para todos”. Porém ela servia apenas àqueles que integravam o projeto. Os demais eram impedidos de usufruir dela.

Dentro dos propósitos desta pesquisa, de apresentar a interface da Educação e Fordismo no programa pedagógico icomiano, acreditamos ter alcançado êxito. Entendemos que as análises realizadas permitiram entrever acontecimentos cotidianos, evidenciando a importância de conhecer as suas especificidades, com destaque para os estudos diários e o foco nas relações sociais que se configuraram nesse espaço (ANDRÉ, 2004). Mas deixamos aqui os indicativos para necessárias e relevantes pesquisas que contemplem o fazer da educação icomiana, para que os pesquisadores comprometidos com a História da Educação possam vir a contribuir,

assim como nós, com a construção de uma historiografia local crítica, desvelando, por exemplo: como se deu a “transição da Esvam para a Fundação Bradesco”, apontando as permanências e rupturas no fazer dessa educação; “o cotidiano da Esvam por meio da História Oral”, considerando que ainda estão vivos grande números dos alunos que fizeram parte desse programa educativo; e a “cultura material da escola”, com o intuito de analisar a cultura escolar em diferentes tempos e lugares, em variados solos de linguagem, contribuindo para alargar as memórias da escola, como para alargar os estudos sobre o potencial educativo dos objetos que a constituem.

A Educação para esse grande projeto era portanto um “fator econômico”, pois nele a produção e os meios para otimizá-la vieram em primeiro lugar. Os propósitos da educação icomiana seguiam a lógica capitalista. Por outro lado, os líderes da empresa e do Estado acreditavam que com ações educacionais voltadas para o trabalho e para a família, estaria o “Amapá saindo do intrincado da mata que é o atraso econômico – em busca de um amanhã de progresso e bem-estar generalizados” (AMAPÁ. *Icomi-Notícias*, 1966, p. 1 – 25. ed.). Todavia, esse suposto bem-estar não foi generalizado e tão pouco permanente, pois ele entrou em crise a partir da década de 70 do século XX e sucumbiu juntamente com a Icomi após 50 anos de exploração do minério de manganês amapaense.

REFERÊNCIAS

- AMAPÁ. Revista **Icomi-Notícias**. Rio de Janeiro: Ed. Departamento de Relações Públicas da Indústria e Comércio de Minérios S. A. – ICOMI, n. 1, Janeiro, 1964.
- AMAPÁ. Revista **Icomi-Notícias**. Rio de Janeiro: Ed. Departamento de Relações Públicas da Indústria e Comércio de Minérios S. A. – ICOMI, n.2, Fevereiro, 1964.
- AMAPÁ. Revista **Icomi-Notícias**. Rio de Janeiro: Ed. Departamento de Relações Públicas da Indústria e Comércio de Minérios S. A. – ICOMI, n.3, Março, 1964.
- AMAPÁ. Revista **Icomi-Notícias**. Rio de Janeiro: Ed. Departamento de Relações Públicas da Indústria e Comércio de Minérios S. A. – ICOMI, n.4, Abril, 1964.
- AMAPÁ. Revista **Icomi-Notícias**. Rio de Janeiro: Ed. Departamento de Relações Públicas da Indústria e Comércio de Minérios S. A. – ICOMI, n.5, Maio, 1964.
- AMAPÁ. Revista **Icomi-Notícias**. Rio de Janeiro: Ed. Departamento de Relações Públicas da Indústria e Comércio de Minérios S. A. – ICOMI, n. 6, Junho, 1964.
- AMAPÁ. Revista **Icomi-Notícias**. Rio de Janeiro: Ed. Departamento de Relações Públicas da Indústria e Comércio de Minérios S. A. – ICOMI, n. 7, Julho, 1964.
- AMAPÁ. Revista **Icomi-Notícias**. Rio de Janeiro: Ed. Departamento de Relações Públicas da Indústria e Comércio de Minérios S. A. – ICOMI, n.8, Agosto, 1964.
- AMAPÁ. Revista **Icomi-Notícias**. Rio de Janeiro: Ed. Departamento de Relações Públicas da Indústria e Comércio de Minérios S. A. – ICOMI, n. 9, Setembro, 1964.
- AMAPÁ. Revista **Icomi-Notícias**. Rio de Janeiro: Ed. Departamento de Relações Públicas da Indústria e Comércio de Minérios S. A. – ICOMI, n. 10, Outubro, 1964.
- AMAPÁ. Revista **Icomi-Notícias**. Rio de Janeiro: Ed. Departamento de Relações Públicas da Indústria e Comércio de Minérios S. A. – ICOMI, n. 11, Novembro, 1964.
- AMAPÁ. Revista **Icomi-Notícias**. Rio de Janeiro: Ed. Departamento de Relações Públicas da Indústria e Comércio de Minérios S. A. – ICOMI, n. 12, Dezembro, 1964.
- AMAPÁ. Revista **Icomi-Notícias**. Rio de Janeiro: Ed. Departamento de Relações Públicas da Indústria e Comércio de Minérios S. A. – ICOMI, n. 13, Janeiro, 1965.
- AMAPÁ. Revista **Icomi-Notícias**. Rio de Janeiro: Ed. Departamento de Relações Públicas da Indústria e Comércio de Minérios S. A. – ICOMI, n. 14, Fevereiro, 1965.
- AMAPÁ. Revista **Icomi-Notícias**. Rio de Janeiro: Ed. Departamento de Relações Públicas da Indústria e Comércio de Minérios S. A. – ICOMI, n. 15, Março, 1965.
- AMAPÁ. Revista **Icomi-Notícias**. Rio de Janeiro: Ed. Departamento de Relações Públicas da Indústria e Comércio de Minérios S. A. – ICOMI, n. 18, Junho, 1965.
- AMAPÁ. Revista **Icomi-Notícias**. Rio de Janeiro: Ed. Departamento de Relações Públicas da Indústria e Comércio de Minérios S. A. – ICOMI, n. 21, Setembro, 1965.

AMAPÁ. Revista **Icomi-Notícias**. Rio de Janeiro: Ed. Departamento de Relações Públicas da Indústria e Comércio de Minérios S. A. – ICOMI, n. 25, Janeiro, 1966.

AMAPÁ. Revista **Icomi-Notícias**. Rio de Janeiro: Ed. Departamento de Relações Públicas da Indústria e Comércio de Minérios S. A. – ICOMI, n. 26, Fevereiro, 1966.

AMAPÁ. Revista **Icomi-Notícias**. Rio de Janeiro: Ed. Departamento de Relações Públicas da Indústria e Comércio de Minérios S. A. – ICOMI, n. 29, Maio, 1966.

AMAPÁ. Revista **Icomi-Notícias**. Rio de Janeiro: Ed. Departamento de Relações Públicas da Indústria e Comércio de Minérios S. A. – ICOMI, n. 30, Junho, 1966.

AMAPÁ. Revista **Icomi-Notícias**. Rio de Janeiro: Ed. Departamento de Relações Públicas da Indústria e Comércio de Minérios S. A. – ICOMI, n. 33, Janeiro/Fevereiro, 1967.

AMAPÁ. Revista **Icomi-Notícias**. Rio de Janeiro: Ed. Departamento de Relações Públicas da Indústria e Comércio de Minérios S. A. – ICOMI, n. 34, Março/Abril, 1967.

AMAPÁ. Revista **Icomi-Notícias**. Rio de Janeiro: Ed. Departamento de Relações Públicas da Indústria e Comércio de Minérios S. A. – ICOMI, n. 35, Maio/Junho, 1967.

AMAPÁ. Revista **Icomi-Notícias**. Rio de Janeiro: Ed. Departamento de Relações Públicas da Indústria e Comércio de Minérios S. A. – ICOMI, n. 36, Julho/Agosto, 1967.

AGUIAR, Francisco de Paula Melo. O Currículo e a Prática Docente. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 2, v. 1. 2017. p. 508-526.

AGUIAR, Letícia Carneiro. Teoria do capital humano nas políticas educacionais para a educação brasileira e catarinense. **Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB**. v.7, n. 1, jan./abr. 2012, p.2-26.

ALMEIDA, M. A. B.; GUTIERREZ, G. L. Esporte e sociedade. EFDeportes.com, **Revista Digital. Buenos Aires**, n. 133, p. 1-8, 2009.

ALVES, Nilda. (org.) et al. **A invenção da escola a cada dia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

AMORIN, A. **Avaliação institucional na universidade**. São Paulo: Cortez, 1992.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **O cotidiano escolar, um campo de estudo**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

APPLE, M. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

ARAÚJO, G. C. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “o problema maior é o de estudar”. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011. Editora UFPR.

AZEVEDO, Janete M. L. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2008.

BACELLAR, Carlos. Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 4. ed. Curitiba: Universitária Champagnat, 2005.

BEHRING, Elaine Rosseti. **Brasil em Contra-Reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BEHRING, Elaine Rosseti; BOSCHETTI, Ivanete. Crise, reação burguesa e barbárie: a política social no neoliberalismo. *In*: _____. (Org.). **Política Social**: fundamentos e História. São Paulo: Cortez, 2014. p. 112-146.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: DIFEL, 1989.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BRITO, Daniel Chaves de. **Extração mineral na Amazônia**: a experiência da exploração de manganês da Serra do Navio no Amapá. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará, 1994.

BURAWOY, Michael. **O marxismo encontra Bourdieu**. São Paulo: Editora da Unicamp, 2010.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: história e imagem. Tradução Vera Maria X. dos Santos. Bauru: EDUSC, 2004. cap. 7. p. 153-174.

CANDAU, V.M.F. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008, p. 45 -56.

CARMO, Eraldo; PRAZERES, Maria Sueli Corrêa. Políticas educacionais para a Amazônia: teorias, práticas e contradições. **RBPÆ** – v. 31, n. 3, p. 531-543 set./dez. 2015.

CIAVATTA, Maria (coord.); DUARTE, Elisa Tavares [et al.]. **Memórias e temporalidades do trabalho e da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina: Faperj, 2007.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (editores). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

COELHO, Mauro Cezar. Educação dos índios na Amazônia do século XVIII: uma opção laica. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 18, set./dez. 2008, p. 95-118.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil**: história, direitos e cidadania. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

CURY, Augusto Jorge. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

D'ARAÚJO, Maria Celina. "Amazônia e desenvolvimento à luz das políticas governamentais: a experiência dos anos 50". **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 7(19), junho de 1992.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. **Anais do I Colóquio A Pesquisa em Trabalho, educação e Políticas Educacionais**. Belém: UFPA, 2009. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/211971320/texto-Olinda-PDF>. Acesso em: 10 set. 2014, 22:23:14.

FÁVERO, M. L. A. **Da universidade modernizada a universidade disciplinada**: Acton e Meira Mattos. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1991.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GOMES, Ângela Maria de Castro. O trabalhador brasileiro. *In*: OLIVEIRA, Lúcia Lippi; VELLOSO, Mônica Pimenta; GOMES, Ângela Maria de Castro (Org.). **Estado Novo: ideologia e poder**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1982. p. 151-166.

GOMES, Romeu. Análise e Interpretação de Dados de pesquisa Qualitativa. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999, v. 1.

GRAMSCI, A. **Americanismo e fordismo**. São Paulo: Hedra: 2008.

GRANDIN, Greg. **Fordlândia**: ascensão e queda da cidade esquecida de Henry Ford na selva. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

GROSO, Camila; MAGALHÃES, Giovana Modé. Privatização da educação na América Latina e no Caribe: tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 134, p.17-33, jan./mar. 2016.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. 26. ed. São Paulo: Loyola, 2017.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação**: Mito e desafio – Uma Perspectiva Construtivista. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.

HOORNAERT, Eduardo. A Amazônia e a cobiça dos europeus. *In*: _____. (Coord.). **História da Igreja na Amazônia**. Petrópolis: Vozes, 1992. p. 49-62.

INDÚSTRIA E COMÉRCIO DE MINÉRIOS S. A. – ICOMI. **História do aproveitamento das jazidas de manganês da Serra do navio**. V. II, Rio de Janeiro, 1983.

HEROLD JÚNIOR, Carlos; VAZ, Alexandre Fernandez. Representações sobre corpo e educação da mulher na expansão do escotismo e do bandeirantismo durante as primeiras décadas do século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, dez. 2013.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 1, jan./jun. 2001, p. 9-43.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica**. 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Paulo Gomes; ARANDA, Maria Alice de Miranda; LIMA, Antonio de. Políticas Educacionais e Gestão Democrática da Escola na Contemporaneidade Brasileira. **Rev. Ensaio**. Belo Horizonte, v. 14, n. 01, p. 51-64, 2012.

LOBATO, Sidney da Silva. **Educação na fronteira da modernização**: a política educacional no Amapá (1944-1956). Belém: Paka-Tatu, 2009.

LOBATO, Sidney da Silva. **A cidade dos trabalhadores**: insegurança estrutural e táticas de sobrevivência em Macapá (1944-1964). Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, 2013.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 18. ed. São Paulo, Cortez, 2006.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2010.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**: atores e cenários ao longo da história. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MARTINS, Maria do Carmo. Reflexos Reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. **Educar em Revista**. Ed. UFPR, Curitiba, Brasil., n. 51, p. 37-50, jan./mar. 2014

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 3. ed. – São Paulo: EDIPRO, 2015.

- MCLAREN, Peter; FARAHMANDPUR, Ramin. **Pedagogia revolucionária na globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- MONTEIRO, Maurílio de Abreu. A ICOMI no Amapá: meio século de exploração mineral. **Núcleo de Altos Estudos Amazônicos da Universidade Federal do Pará – NAEA/UFPA**. v. 6, n. 2, p. 113-168, dez. 2003.
- MONTEIRO, Maurílio de Abreu. Mineração industrial na Amazônia e suas implicações para o desenvolvimento regional. **Novos Cadernos NAEA**, v. 8, n. 1, p. 141-187, jun. 2005.
- MORETTO, Vasco Pedro. **Prova**: um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.
- NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- NETO, Regina Beatriz Guimarães. Vira mundo, vira mundo: trajetórias nômade. As cidades na Amazônia. **Proj. História**, São Paulo, n 27, p. 49-69, dez. 2003.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley; MARTINS, André Silva [et al.]. **A direita para o social e a esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.
- NUNES, Elke Daniela Rocha. **O controle social exercido pela Icomi como estratégia de uso e ação sobre o território no Amapá, de 1960 a 1975**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Amapá, 2010.
- NUNES, Janary G. **Novos Rumos da Educação no Amapá**. Macapá, 1944. Imprensa Oficial, S. I. P.
- NUNES, Janary G. **A verdade sobre o manganês do Amapá**. Macapá, 1959. Mimeo.
- NUNES, Janary G. Lar para o caboclo. **Revista do Amapá**, ano 2 – v. 5, mai. 1947, p. 5-6.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- PAZ, Adalberto Júnior Ferreira. **Os mineiros da floresta**: sociedade e trabalho em uma fronteira de mineração industrial amazônica (1943-1964). Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2011.
- PAZ, Adalberto Júnior Ferreira. Caboclos, extrativistas e operários: a formação da mão de obra industrial na Amazônia nos anos de 1940. **Revista Mundos do Trabalho**, v. 5, n. 9, jan./jun. 2013, p. 171-187.

PEREIRA, Priscila. **O currículo e as práticas pedagógicas**. Faculdade de Ciências Sociais e Agrária de Itapeva. São Paulo, 2014. Disponível em: http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/myLjgW5XRwu60II_2015-2-5-14-23-30.pdf. Acesso em: 20 março 2019, as 18:38.

PERRENOUD, Philippe. **Excelência a regulação da aprendizagem**: entre duas lógicas. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. 7. ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

PIANA, M. C. **As políticas educacionais**: dos princípios de organização à proposta da democratização. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 57-83.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século XX**: taylorismo, fordismo e toyotismo. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 2003.

PREDOLIM, Claudimara Cassoli Bortoloto. Reformas Educacionais dos anos 1990 e os Impactos para o Ensino Médio. **Anais do 4º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais**. UNIOESTE – Campus de Cascavel, 16 a 19 de setembro de 2009.

QUEIROZ, Jonas Marçal de; COELHO, Mauro Cezar. **Amazônia**: modernização e conflito. Belém: UFPA; Macapá: UNIFAP, 2001. p. 159-191.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: evolução sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Darcy. **Educação como prioridade**. 1. ed. São Paulo: Global, 2018.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar 13. ed. São Paulo: Autores Associados, 1993.

RP CONSULTORIA. **Augusto Trajano de Azevedo Antunes**: o homem que realizava. [Rio de Janeiro]: Léo Christiano Editorial, [2006].

ROMANELLE. Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SAID, Edward W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, Aldenise Cordeiro; SANTANA, Anthony Fábio Torres. Guias que desbravam o território masculino: a formação do movimento bandeirante para meninas. **Anais do VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade.”** São Cristovão – SE, 20 a 22 de setembro de 2012.

SAVIANI, Demerval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHWARTZ, Cleonara Maria. **O ensino da leitura e a formação do leitor na escola primária capixaba na década de 1960: plano de trabalho**. Vitória: [s. n.], 2011. Mimeo.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: 4. ed. Lamaparina, 2011.

SILVA, Carlos Ernani Alexandre da. **Exploração e degradação social dos trabalhadores na Amazônia: o fim do Projeto Icomi**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 2002.

SILVA, Maura Leal da. **A (onto) gênese da nação nas margens do Território Federal do Amapá: “o projeto janarista territorial para o Amapá (1944-1956).”** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Perspectivas curriculares contemporâneas**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

SOUSA JUNIOR, Justino de. **Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital**. São Paulo: Idéias & Letras, 2010.

SOUZA, Rômulo Moraes de. **Experiências Femininas nos Mundos do Trabalho de Serra do Navio e Vila Amazonas/ Amapá (1960-1985)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2018.

TRAGTENBERG, Maurício. **Educação e burocracia**. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro, UFRJ, 1999.

VARGAS, Getúlio. “O discurso do rio Amazonas”. In: **Operação Amazônia**. Belém: SUDAM, 1968.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latino americano de Ciências Sociales – CLACSO. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e Práticas Escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (org.). **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

WOITOWICZ, Karina Janz. **Imagem contestada**: a guerra do contestado pela escrita do diário da tarde (1912-1916). Ponta Grossa: Editora UEPG, 2015.

ANEXO A – Fotos de alunos da Esvam disponibilizadas pela Seed



AVALIAÇÃO CONCEITUAL-OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA

1.º	É muito disperso e lento. Aprendizagem: regular											
2.º	Continua disperso e lento, porém participa das atividades. Comportamento: Bom											
3.º	Participa de todas as atividades da classe. Não tem problema de comportamento. Aprendizagem ao nível da turma											
4.º	Boa aprendizagem.											
AVALIAÇÃO CONCEITUAL-OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA												
	COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO				INICIAÇÃO À CIÊNCIAS				INTEGRAÇÃO SOCIAL			
	C	P	A	MÉDIA	C	P	A	MÉDIA	C	P	A	MÉDIA
1.º	62	65		62	74	65		71	76	65		72
2.º	70	70		70	50	70		56	84	70		79
3.º	77	90		74	78	90		81	56	65		66
4.º	81	90		83	91	90		90	76	90		80
5.º	CONTEÚDO =				CONTEÚDO = 80				CONTEÚDO =			

Nome do Aluno: _____

DISCIPLINAS	APROVEITAMENTO								FALTAS					
	1º Bimestre		2º Bimestre		3º Bimestre		4º Bim.	Total de Pontos	Recup. Final	1º Bimest.	2º Bimest.	3º Bimest.	4º Bimest.	TOTAL
	N	R	N	R	N	R	N							
COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO	Comunicação e Expressão	14	-	14	-	20	-	22	70	-	1	1	-	2
	Com. em Ling. Portuguesa													
	Comunicação em Ling. Inglesa													
	Educação Artística													
CIÊNCIAS	Matemática													
	Ciências	13	-	15	-	26	-	18	72	-				
	Desenho													
ESTUDOS SOCIAIS	Integração Social	10	12	11	12	20	-	23	67	-				
	Geografia													
	História													
EDUCAÇÃO FÍSICA														

RESULTADO FINAL: promovido à 5ª série

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL:

1º Bim. *[assinatura]*
 2º Bim. *[assinatura]*
 3º Bim. *[assinatura]*
 4º Bim. *[assinatura]*

Ellenice
Diretor

[assinatura]
Secretária Professora

Nome do Aluno: Belcione José Pimentel de Matos SÉRIE: 3ª TURMA: 01

DISCIPLINAS	APROVEITAMENTO								FALTAS					
	1º Bimestre		2º Bimestre		3º Bimestre		4º Bim.	Total de Pontos	Recup. Final	1º Bimest.	2º Bimest.	3º Bimest.	4º Bimest.	TOTAL
	N	R	N	R	N	R	N							
COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO	Comunicação e Expressão	7		12		19		24	62					
	Com. em Ling. Portuguesa													
	Comunicação em Ling. Inglesa													
	Educação Artística													
CIÊNCIAS	Matemática													
	Ciências	6		7	12	24		28	70					
	Desenho													
ESTUDOS SOCIAIS	Integração Social	6		12		16	18	18	54	45				
	Geografia													
	História													
<i>Total de faltas</i>														
EDUCAÇÃO FÍSICA														

RESULTADO FINAL: Promovido à 4ª série

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL:

1º Bim. *[assinatura]*
 2º Bim. *[assinatura]*
 3º Bim. *[assinatura]*
 4º Bim. *[assinatura]*

Ellenice
Diretor

[assinatura]
Secretária Professora